



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS MESTRADO E DOUTORADO**

LETÍCIA CARLA DOS SANTOS MELO HAMPEL

**Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a
mediação da leitura no Berçário**

RECIFE
2016

LETÍCIA CARLA DOS SANTOS MELO HAMPEL

**Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a
mediação da leitura no Berçário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi A. Brandão

RECIFE
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- H229b Hampel, Letícia Carla dos Santos Melo.
Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a
mediação da leitura no berçário / Letícia Carla dos Santos Melo
Hempel. – 2016.
147 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.
1. Leitura. 2. Crianças - Livros e leitura. 3. Incentivo à leitura.
4. Literatura infantojuvenil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana
Carolina Perrusi Alves. II. Título.
- 372.43 CDD (23. ed.)UFPE (CE2017-04)

LETÍCIA CARLA DOS SANTOS MELO HAMPEL

**OS BEBÊS, A PROFESSORA E OS LIVROS DE LITERATURA: REFLEXÕES
SOBRE A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO BERÇÁRIO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Para tia Kátia, cuja lembrança amorosa foi o combustível para prosseguir.

Para Elzinha e todos os bebês com quem tive contato que, sem nada falar, sempre tiveram tanto a me dizer.

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele
precisará sempre de outros galos... (João
Cabral de Melo Neto)”

Tal qual pensa o poeta, eu acredito que as coisas mais importantes não são feitas de maneira independente. É preciso o apoio, o olhar, a palavra e mesmo o silêncio que traz a segurança do acolhimento. Nesse percurso de buscar e produzir conhecimento eu pude contar com muitas pessoas que, das mais variadas formas, ajudaram a tecer esse trabalho que é a minha “manhã”. A estas e estes registro, com afeto, a minha gratidão: A *Deus*, em quem creio e cuja força senti nesses dois anos.

À minha mãe, *Aldenia*, minha avó, *Letícia*, e minha tia, *Kátia* (em memória), pelo amor e esforço de uma vida inteira em prol da minha educação, sonhos e conquistas.

Ao meu companheiro, *Sérgio Hampel*, que acreditou, apoiou e amparou com amor a minha, nem sempre fácil, trajetória.

A *toda minha família* pela compreensão das ausências e ocupações, mas, principalmente, pela expectativa alegre de querer ver a conquista.

À minha orientadora *Dra. Ana Carolina*, ou apenas Carol, por tanto ter me ensinado nessa empreitada. Faço questão de registrar minha gratidão por nunca ter estado só nesse percurso. Mesmo em um pós-doutorado na Inglaterra, Carol esteve sempre aqui, cuidando dessa pesquisa com olhar crítico, rigor e, também, paixão pela temática. Foram respostas rápidas aos e-mails, leituras profundas, horas de discussão via Skype e sugestões que me ensinaram muito (principalmente a importância da síntese, risos). Além dos ensinamentos para a dissertação, Carol me ensinou a ser uma professora melhor. No tempo em que pude acompanhá-la em suas turmas na Universidade Federal de Pernambuco, além das discussões acerca da Literatura e da Educação Infantil, aprendi muito sobre planejamento, organização e didática no Ensino Superior. Foi auxiliando Carol, de quem, orgulhosamente, me apresentava como assistente, que tive a primeira experiência de participação numa pesquisa de nível nacional (*Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, MEC, 2014-2015*). Essa pesquisa repercutiu de maneira definitiva no meu olhar de pesquisadora e, sem dúvida, na minha vida pessoal. Concluo dizendo que Carol, com sua firmeza apoiada em generosidade, marcou meu

crescimento de uma forma tão significativa que, como orientanda e pessoa, sempre lhe serei grata.

À minha amiga e assistente de pesquisa, *Fabiana Andrade*. Além do acompanhamento nas gravações dos vídeos, Fabi revisou as transcrições, debateu as categorizações e discutiu as análises com um cuidado semelhante ao meu. Ao ver o produto final e lembrar de seu empenho para que os dados fossem profundamente percebidos e discutidos, eu faço questão de agradecer dizendo que esse trabalho também é seu.

À minha amiga, professora e “*mãezinha intelectual*”, *Fátima Ribeiro* (Fafá) por ter descortinado a Educação Infantil de uma forma que, até hoje, me inspira.

Às amigas *Jane Rafaela*, *Carla Cabral*, *Nathália Késsia* e *Cinthyá Porto* que, tão generosas, muito me apoiaram durante a seleção de Mestrado.

Aos amigos do quinteto fantástico: *Diorge Santos*, *Maria Vagna*, *Juliana Virgínia* e *Gabriela Nascimento*, com quem comecei a trilhar meus caminhos na UFPE e que, até hoje, são os parceiros afetuosos com quem divido lutas e inúmeros sorrisos.

Às amigas *Rosiane Araújo* e *Renata Nemézio* que, mais que colegas de trabalho, foram sustentáculos desse sonho desde que ele começou a ser gerado. O apoio e empenho de vocês em minimizar minhas dificuldades nunca será esquecido.

À *Sílvia Goretti* que, em minhas ausências, assumiu minha turma de pequenos estudantes com responsabilidade e cuidado. Estendo o agradecimento a todas as amigas do CMEI Esperança que tanto vibraram com esse trabalho.

Aos amigos da turma 32B (especialmente *Simone Andrade*, *Giedre Benatto*, *Karla Estrela*, *Kleydson Thyago* e *Washington Ferreira*) que, em tantas vivências acadêmicas, muito me ensinaram sobre persistência, dedicação, tolerância e empenho. Registro, também, minha especial gratidão às “meninas da linguagem”, colegas do núcleo de pesquisa, cujas angústias e progressos foram sempre discutidas e regadas com café: *Cinara Santana*, *Erika Ferreira*, *Kátia Virgínia*, *Mariana Maris* e *Mayara Palácio*.

Aos professores do PPGE-UFPE pelas cobranças e exigência de rigor científico. Agradeço, especialmente, aos professores *Artur Moraes* e *Eliana Borges* por suas contribuições com a dimensão metodológica do trabalho. Também agradeço à professora *Andréa Brito* que, para além de suas responsabilidades docentes, me acolheu num momento de dor e perda.

À minha banca examinadora, composta pelas professoras *Dra. Eliana Borges* e *Dra. Tacyana Ramos* por suas leituras atenciosas, críticas e colaborativas que me fizeram refletir e avançar.

Aos funcionários e estagiários do PPGE, representados por *Karla Reis*, que, nos bastidores, tanto contribuíram com meu percurso neste programa.

Agradeço à *Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife* que, através da Diretora da Divisão de Educação Infantil, *Ana Flávia Rolim*, recebeu, analisou e autorizou a realização da pesquisa.

Minha especial gratidão às *professoras* que, gentilmente, me receberam em seus berçários e dividiram comigo o conhecimento sobre suas ações docentes. Agradeço, também, aos *pais e mães* dos bebês que autorizaram a participação de seus filhos em minha pesquisa. Por último, agradeço aos *bebês* (os da pesquisa e os da minha turma): esse trabalho foi pensado com vocês e para vocês!

RESUMO

O presente estudo analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura, conduzido por professoras de turmas de berçário. De modo mais específico, buscamos: (1) identificar os tipos e a frequência das ações de mediação encaminhadas pelas docentes durante os momentos de leitura com seus grupos de bebês; (2) registrar as reações dos bebês e seus possíveis “gestos de leitura” (CHARTIER, 1996) durante essas sessões e (3) explorar as relações entre as ações de mediação das professoras e os comportamentos observados nos bebês. Para tanto, inicialmente, entrevistamos seis professoras de berçários de instituições públicas do Recife indicadas pela Secretaria de Educação Municipal. Deste grupo, foram escolhidas duas docentes que sinalizaram ler com mais frequência para seu grupo de bebês e que enfatizaram a relevância dessa atividade. Na sequência, acompanhamos seis sessões de leitura conduzidas pelas duas docentes selecionadas, em três períodos distintos ao longo de um ano letivo (nos meses de abril, agosto e dezembro). As 12 sessões de leitura foram videogravadas pela pesquisadora e uma assistente. Ao final de cada sessão também foram produzidos protocolos de observação, em que registramos informações julgadas importantes, relativas à mediação docente e às ações dos bebês (com idades entre 3 e 18 meses). Para a geração e análise dos dados recorremos a autores que desenvolveram pesquisas sobre leitura no segmento da Educação Infantil (ex.: MANTOVANI, 2014; NASCIMENTO, 2012; GUIMARÃES, 2011; RAMOS e ROSA, 2009). Além desses autores, contamos com a contribuição de pesquisas da Psicologia (CARVALHO E PEDROSA, 2005; CARVALHO, et. al. 1996) cuja produção em vídeo-gravação da interação entre bebês e seus coetâneos ou com seus educadores mostrou-se importante para a condução da pesquisa. Com base na transcrição dos vídeos, foram identificados 12 tipos de ações de mediação docente durante a leitura de livros para os bebês. Por meio das transcrições de cada uma das sessões de leitura, tais ações foram quantificadas pela pesquisadora e um segundo juiz independente. Em paralelo, observamos as ações e reações dos bebês na sua interação com os livros e com a leitura que haviam sido registradas nos vídeos e protocolos de observação. A partir desse material, apresentamos e discutimos alguns episódios que julgamos representativos dessa relação. Constatamos que as professoras lançam mão de um variado número de ações para mediar a leitura realizada com os bebês. Dentre essas, destacamos o interesse em ensinar a diferenciar o livro dos outros objetos e mostrar que ele “conta algo” através de suas páginas. Também foram frequentes as ações de descrição de elementos e acontecimentos presentes no livro e a busca por manter a atenção dos bebês e sua participação na atividade de leitura. Como ações menos frequentes, identificamos: a incorporação das reações dos bebês à leitura realizada e o uso de objetos de apoio (fantoques, por exemplo) durante a leitura. Nas situações de leitura observadas, percebemos, ainda, que as ações de mediação identificadas apresentam relação com o tema abordado no livro ou a extensão do texto. Por exemplo, as ações de relacionar o texto às características do grupo ocorriam com maior frequência em livros que abordavam partes do corpo. Também concluímos que os bebês prestam atenção à atividade de leitura, sendo responsivos a ela. Além disso, foram revelados certos comportamentos de leitura aprendidos pelos bebês, tais como: passar as páginas dos livros, apontar as ilustrações com o dedo e balbuciar enquanto apontavam as páginas. Tais tentativas de imitar as ações das professoras, reforçam seu interesse pela atividade de leitura, bem como revelam uma capacidade de observação apurada de suas leitoras de referência. O estudo contribui para ampliar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico referente à leitura no espaço escolar, aprofundando nosso olhar sobre os diversos tipos de ação de mediação encontrados durante a leitura com os bebês e como eles se relacionam com essa atividade. A pesquisa também colabora para refletir

sobre as conexões que se estabelecem entre as características dos livros lidos, as ações de mediação da professora e as reações dos bebês durante a leitura.

Palavras Chave: bebês; leitura, mediação docente; comportamento leitor, livros de literatura.

ABSTRACT

The present study analyzed the pedagogical work of reading mediation, carried out by teachers of nursery classes. More specifically, we aimed to: (1) identify the types and frequency of mediation actions submitted by teachers during the reading sessions with their groups of babies/toddlers; (2) register the reactions of babies/toddlers and their possible "reading gestures" (CHARTIER, 1996) during these sessions and (3) explore the relationship between the mediation actions of the teachers and the behaviors observed in the babies/toddlers. Therefore, we initially interviewed six teachers of nurseries in public institutions of Recife indicated by the Municipal Department of Education. Out of this group we chose two teachers who signaled to read more often to their group of babies/toddlers and emphasized the importance of this activity. Next, we followed six reading sessions conducted by the two selected teachers, in three distinct periods over one school year (in April, August and December). The 12 reading sessions were videotaped by the researcher and an assistant. At the end of each session, observation protocols were also produced to record information deemed important for the teacher's mediation and the actions of babies/toddlers (aged between 3 and 18 months). For data and analysis generation we resorted to authors who developed research about reading in the segment of early childhood education (ex.: MANTOVANI, 2014; NASCIMENTO, 2012; GUIMARÃES, 2011; RAMOS AND ROSA, 2009). In addition to these authors, we count on the contribution of researches on Psychology (CARVALHO AND PEDROSA, 2005; CARVALHO, et al 1996), whose tradition of video-recording of the interaction between babies/toddlers and their peers or their teachers proved to be important for the conduction of the research. Based on the transcript of the videos, twelve types of teaching mediation actions while reading books to babies/toddlers were identified. Through the transcripts of each of the reading sessions, such actions were quantified by the researcher and a second independent judge. In parallel, we observed the actions and reactions of the babies/toddlers in their interaction with books and with the reading that had been recorded in videos and observation protocols. From this material, we presented and discussed a few episodes we deem representative of this relationship. We found that the teachers use a varied number of actions to mediate the reading done with babies/toddlers. Among them, we highlight the interest in teaching them to distinguish the book from other objects and show that it "tells something" through its pages. It was also frequent the actions of describing elements and events present in the book and the effort to keep the attention of babies/toddlers and their participation in the reading activity. As less frequent actions we identified: the incorporation of the reactions of babies/toddlers to the reading performed and the use of support objects (puppets, for example) while reading. In the reading situations observed, we realized, yet, that the identified mediation actions are related to the topic covered in the book or the text length. For example, the actions of relating the text to the group characteristics occurred more frequently in books that addressed parts of the body. We also concluded that babies/toddlers pay much attention to reading activity, clearly being responsive to it. Moreover, it was revealed certain reading behaviors learned by babies/toddlers, such as passing the pages of books, pointing to the illustrations with their finger and babbling while pointing at the pages. Such attempts to mimic the actions of teachers enhance their interest in the reading activity as well as reveal a refined observation skill of their reference readers. The study contributes to enlarge the knowledge about the pedagogical work related to reading in school, deepening our view of the various types of mediation action found while reading with the babies/toddlers and how they relate to this activity. The research also contributes to reflection about the connections that are established between the

characteristics of the books read, the teacher's mediation actions and the reactions of the babies/toddlers during the reading.

Keywords: babies/toddlers; reading, teaching mediation; behavior reader, literature books.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Tipos de livros para bebês

Quadro 02 - Categorias de análise das ações docentes identificadas durante as sessões de leitura

Quadro 03 - Percentuais de acordo entre Pesquisadora e Segundo juiz em cada sessão de leitura

Quadro 04 - Categorias de análise das entrevistas

Quadro 05 - Percentuais das ações de mediação das professoras X e Y nas sessões de leitura

Quadro 06 - Ordem da frequência das categorias de ação de mediação de leitura identificadas na prática de cada professora

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COLE – Congresso de Leitura do Brasil

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 A LEITURA NO BERÇÁRIO.....	22
2.1.1 O PAPEL MEDIADOR DA PROFESSORA DURANTE A LEITURA PARA BEBÊS.....	23
2.1.2 POR QUE INTRODUIR A LITERATURA NO BERÇÁRIO?.....	26
2.2 O BEBÊ, O LIVRO E A LEITURA: INAUGURANDO UMA RELAÇÃO.....	28
2.2.1 O BEBÊ, SEUS CONHECIMENTOS E RELAÇÕES COM O AMBIENTE.....	29
2.2.2 O BEBÊ, SUAS APRENDIZAGENS E RELAÇÕES COM OS LIVROS E A LEITURA.....	32
2.3 O AMBIENTE DO BERÇÁRIO.....	36
2.3.1. OS “CANTINHOS” DE LEITURA NOS BERÇÁRIOS E AS BEBETECAS.....	43
2.4 O ACERVO PARA BEBÊS: APROFUNDANDO UMA RELAÇÃO.....	46
2.4.1 CRITÉRIOS GERAIS PARA ESCOLHA DOS LIVROS PARA BEBÊS.....	52
3.ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	54
3.1 CONHECENDO CONCEPÇÕES DOCENTES: AS ENTREVISTAS.....	55
3.2 REGISTRANDO MOMENTOS: AS VÍDEO GRAVAÇÕES.....	56
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFESSORAS E SEUS GRUPOS DE BEBÊS.....	57
3.4 A MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS – CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	58
3.5 BEBÊS, LIVROS E MEDIAÇÃO DE LEITURA: COMO VIMOS ESSA HISTÓRIA?	60
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	62
4.2 VER PARA CONTAR: AS OBSERVAÇÕES E VÍDEO-GRAVAÇÕES DAS SESSÕES DE LEITURA NO BERÇÁRIO.....	67
4.3 OS LIVROS ESCOLHIDOS PELA PROFESSORA X.....	67
4.4 A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA X – O QUE DIZEM OS VÍDEOS?...	69
4.5 OS LIVROS ESCOLHIDOS PELA PROFESSORA Y.....	79
4.6 A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA Y – O QUE DIZEM OS VÍDEOS?...	82
4.7 SIMILARIDADES E DIFERENÇAS ENTRE AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DAS PROFESSORAS X E Y	90

5 OS BEBÊS E AS SESSÕES DE LEITURA – EPISÓDIOS DE UMA HISTÓRIA.....	97
1º EPISÓDIO – LIVRO, ESTOU INTERESSADO EM VOCÊ!.....	98
2º EPISÓDIO – LIVRO, O QUE EU FAÇO COM VOCÊ?.....	100
3º EPISÓDIO – LEITURA, COMO NÓS - BEBÊS - NOS RELACIONAMOS COM VOCÊ?.....	108
4º EPISÓDIO – LEITURA A DOIS: COMO ME ENCANTA A VOZ DA PROFESSORA.....	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE 01.....	130
APÊNDICE 02.....	131
APÊNDICE 03.....	132
APÊNDICE 04.....	133
APÊNDICE 05.....	134
APÊNDICE 06.....	135
APÊNDICE 07.....	136
APÊNDICE 08.....	142
APÊNDICE 09.....	143
APÊNDICE 10.....	144
ANEXOS.....	145
ANEXO 01.....	145
ANEXO 02.....	146
ANEXO 03.....	147

1 INTRODUÇÃO

Dados históricos indicam que o surgimento das creches e pré-escolas tem íntima ligação com o processo de industrialização e mudanças sociais mediadas pelas relações de trabalho, em especial, a inserção feminina no mercado profissional. De fato, de acordo com Lima (2010):

A questão econômica, a urbanização, a organização do trabalho industrial são fatores determinantes para a disseminação da creche como resposta a situação de abandono, maus tratos e miséria de crianças de mães trabalhadoras. As referências históricas sobre a origem da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. (p.16)

Diversos autores, dentre os quais destacamos Kramer (2006), apontam para transformações substanciais de comportamento, tanto no cenário político, quanto no pensamento docente a respeito da educação para crianças pequenas.

Assim, após décadas relegada às atividades de cunho assistencialista, a educação infantil vem passando por diversas reestruturações e questionamentos sobre a prática educacional ali observada. Dos asilos ou abrigos para os filhos de operários foram surgindo instituições preocupadas em educar as crianças. Oliveira (2002) destaca, entretanto, que no caso do Brasil, a defesa de concepções mais assistencialistas ou mais educativas variou em relação à classe social atendida. Assim, a autora salienta que:

Também em relação à creche, apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que essa instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas. (p. 80)

Com o passar do tempo e com o avanço da legislação em torno da educação para crianças, a preocupação com a sistematização e ensino de conteúdos propriamente escolares chegou à esfera pública. A constituição de 1988 trouxe, no art. 208, o reconhecimento da educação de crianças (0 a 6 anos) como um direito e, consequentemente, abriu espaço para políticas públicas voltadas para a educação da infância.

Dentre os efeitos desse reconhecimento, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no texto da LDB (Lei 9.394/96) trouxe consequências importantes para o desenvolvimento desse segmento (KUHLMAN JR., 1998; OLIVEIRA, 2002; BARBOSA, 2009). Sendo, oficialmente, parte do percurso

escolar das crianças, tornou-se necessário pensar numa proposta pedagógica para a educação da primeira infância.

Tal proposta não surge alheia às tensões conceituais existentes. Bujes (2001) destaca que as propostas para a educação de crianças variaram em relação aos conceitos de criança e infância, por exemplo. Oliveira – Formosinho (2007), por sua vez, salienta a existência de pedagogias presentes na educação de crianças que consideram em maior ou menor escala o reconhecimento dos direitos e da competência participativa das crianças. Todas as pedagogias da infância, ainda conforme a autora, são produtos de uma construção sócio- histórica cultural.

Em nosso trabalho, concebemos o fazer pedagógico tal como defende Oliveira – Formosinho (2007): “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2007, p.14).

Entendemos, também, que o interesse que os espaços para a educação de crianças pequenas passaram a despertar em pesquisadores de diversas áreas é cada vez mais frequente. A esse respeito, Fochi (2013) e Pedrosa (2009), enfatizam, por exemplo, a possibilidade de observar as crianças no coletivo, dentro de um contexto relacional diferente daqueles conhecidos em laboratórios.

Dentre os muitos estudos e reflexões no campo da Educação Infantil, podemos destacar a análise das práticas de leitura e escrita observadas nesses espaços (ver, por exemplo, AQUINO, 2008; MORAIS e SILVA, 2010; BRANDÃO e ROSA, 2010, 2014). Nesse contexto, nos interessa, particularmente, investigar a inserção das crianças no universo da leitura e o processo de formação do leitor que tem início neste segmento. Afinal, como salientam Brandão e Rosa (2007):

Ouvir textos interessantes, bem ilustrados e com temas significativos, ligados às vivências infantis poderia ser um bom atrativo para que as crianças quisessem também aprender a decifrar os “risquinhos pretos” do papel e ler como o seu (sua) professor (a). (p.52)

Nessa direção, cabe perguntar: a que tipo de livro as crianças pequenas têm acesso? Quais os critérios adotados pelos docentes para escolha dos livros? Existe um planejamento específico para o trabalho com leitura na educação infantil? As professoras têm consciência de seu importante papel enquanto mediadoras de leitura? Como as professoras conduzem a leitura com seu grupo de crianças? Que procedimentos didáticos utilizam? Qual a qualidade da mediação da leitura realizada?

Sob nosso ponto de vista, tais inquietações mostram-se pertinentes já no início da primeira etapa da educação básica. Ou seja, consideramos que ações pedagógicas intencionais para inserção dos pequenos no mundo letrado já podem e devem se dar antes mesmo que eles deixem as fraldas.

Tal perspectiva encontra, inclusive, amparo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que, no âmbito da educação de crianças de 0 a 3 anos, indica que as instituições devem organizar sua prática de modo a levar as crianças a:

- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (Vol.3, p.131).

Estudos como os de Guimarães (2011); Ramos e Rosa (2009) também destacam a relevância das práticas de leitura com/para bebês, bem como a necessidade de estimular a interação das crianças com o livro e com o outro (demais crianças e educadoras), considerando tais interações fundamentais para a formação do leitor.

Nessa perspectiva, interessa-nos estudar o início desse processo, explorando as mediações de leitura em turmas de berçário em creches e CMEIs do Recife. Buscaremos, ainda, investigar as implicações das mediações observadas na construção de comportamentos leitores dos bebês.

A esse respeito vale frisar que estamos chamando de “bebês”, crianças que, conforme a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, no período da matrícula nas creches ou CMEIs, tenham entre 0 e 11 meses até o dia 30 de março do ano letivo. O berçário, por sua vez, se refere ao agrupamento etário no qual estes bebês estão matriculados.

Também é importante destacar que compreendemos a mediação de leitura como situações em que a docente desenvolve ações que visem inserir e aprofundar a participação dos bebês em atividades cujo foco está na leitura de livros. Ainda com relação à mediação, entendemos que esta engloba não apenas a condução da leitura e a seleção de livros pela professora, mas, também, a organização do ambiente de leitura e a seleção do acervo destinado às crianças. Nesta pesquisa, lançamos nosso olhar sobre tais aspectos, ainda que com maior aprofundamento nas ações empreendidas pela professora ao ler para seu grupo de bebês, bem como sobre seus comportamentos durante as sessões de leitura.

O interesse em torno do tema ora proposto surge de minha prática docente enquanto professora de berçário e do diálogo que venho exercitando entre a teoria e prática no campo da promoção da leitura já desde o início da vida da criança. Tal interesse também se justifica diante do pequeno número de pesquisas sobre as práticas educativas no campo da mediação leitura em turmas de berçário, conforme apresentaremos mais adiante.

Assim, como anunciado anteriormente, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar as ações de mediação de leitura realizadas com crianças do berçário em instituições públicas de educação infantil do município de Recife.

De modo mais específico, pretendemos:

- 1- Identificar, ao longo do ano letivo, os tipos e a frequência das ações de mediação de leitura encaminhadas pela professora durante as sessões de roda de história com seu grupo de bebês;
- 2- Registrar as reações dos bebês durante a leitura de livros, bem como a expressão de possíveis “gestos de leitura” (CHARTIER, 1996)
- 3- Explorar as possíveis relações entre as ações da professora durante a leitura e o comportamento dos bebês observado durante estes momentos.

Para dar conta desses objetivos realizamos entrevistas com seis docentes de berçários das creches/CMEIS do município de Recife e, dentre estas, escolhemos observar duas professoras durante os momentos de mediação de leitura com seus respectivos grupos de bebês.

No próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico que orientou a pesquisa e que nos auxiliou na compreensão dos dados que foram gerados a partir das entrevistas e da vídeo gravação das sessões de leitura nos berçários. Nessa direção, faremos, em primeiro lugar, considerações sobre a mediação de leitura com bebês, discutindo o papel da professora na condução da leitura com esse grupo. Aqui, também, discutiremos a importância da introdução da literatura no berçário.

Na sequência, com as contribuições de estudos da psicologia, da educação e da sociologia da infância discutiremos os conhecimentos e relações dos bebês com o ambiente. Depois, abordaremos as relações entre o bebê, os livros e a leitura, com ênfase nas aprendizagens resultantes desse encontro.

Prosseguindo, por considerarmos o espaço como parte da ação pedagógica, refletimos sobre o ambiente do berçário e suas especificidades como “salas de aula”

peculiares em sua forma de organização. Também incluiremos uma discussão sobre os espaços de leitura, enfatizando os “cantinhos de leitura” e as “bebetecas”.

Finalmente, refletiremos sobre possíveis critérios para escolha de livros para bebês fazendo algumas considerações acerca do acervo e da seleção de livros para bebês.

Vale frisar que ao tratar dos tópicos elencados acima, buscamos dialogar com autores e pesquisas relevantes na área. Esse diálogo é fundamental uma vez que, certamente, nos auxiliará na compreensão dos dados advindos do presente estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo buscou analisar as práticas de mediação de leitura no contexto de instituições educativas, enfocando, particularmente, a relação dos bebês com os livros nos momentos de leitura, bem como os procedimentos adotados por suas professoras na condução de tal atividade. Antes de construir os tópicos que fundamentam o presente referencial, fizemos um levantamento inicial de pesquisas a respeito desse tema no Brasil.

Nesse processo de apropriação do Estado da arte elegemos diferentes fontes de consulta que julgamos relevantes no campo da pesquisa em educação. Assim, considerando o período entre 2004-2014, identificamos as pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Educação, nas Reuniões anuais da Anped¹ e nos anais do COLE (Congresso de Leitura do Brasil). Também consultamos a base de dados do Banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2004 a 2014.

Na Revista Brasileira de Educação, publicação trimestral da Anped, encontramos apenas um artigo que tratava sobre bebês, no nº 47 da revista no ano 2011. O artigo (SANTOS, 2011) discutia, porém, a influência do livro “A vida do bebê”, do pediatra Rinaldo de Lamare, no desenvolvimento de biopolíticas dirigidas às mães.

No levantamento das Reuniões anuais da Anped (da 27ª a 35ª) chamou nossa atenção o fato de que, entre a 27ª e a 30ª reunião da associação, não encontramos pesquisa alguma que versasse sobre qualquer temática referente aos bebês ou a leitura com eles. Analisando as demais Reuniões, encontramos apenas o trabalho de Guimarães (2008) que, embora pesquise sobre bebês, foca nas relações de cuidado como elemento

¹Especificamente, os Grupos de Trabalho: Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 07) e Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10).

de promoção do desenvolvimento e o já mencionado estudo de Santos (2011) sobre o livro “A vida do bebê”.

Ainda com relação às pesquisas publicadas nos anais das Reuniões da Anped, encontramos também alguns trabalhos que abordam questões relativas à especificidade do trabalho pedagógico com bebês, a saber: Casanova (2011); Simiano e Vasques (2011); Ramos (2011); Dagnoni (2012); Ramos (2012); Castro (2013) e Mattos (2013). Além desses, dois trabalhos tratam da dimensão social do bebê: Abramowicz e Campos (2013) e Coutinho (2013).

Dos estudos encontrados nos Anais da Anped, nos interessaram particularmente: o de Ramos (2011), por tratar de situações de aprendizagem mediadas pela professora através do livro e da leitura e o de Mattos (2013), que também aborda a leitura literária com bebês.

Partindo para outra fonte de nosso levantamento, investigamos os arquivos do COLE (entre a 15ª e 19ª edição do congresso). Nas três primeiras edições consideradas, a pesquisa foi feita nos seguintes Seminários: Letramento e alfabetização, Ensino de Língua e Literatura, Linguagens na Educação Infantil. Nesse período, apenas o último seminário, Linguagens na Educação Infantil, apresentou trabalhos que se relacionavam com os bebês e a leitura, sendo esses: Debus (2005); Cantos (et al., 2007); Manchope, Szymanski (2007); Silva, Carbello (2007); Ramos e Rosa (2009), Rösing e Tussi (2009) e Zucoloto (2009).

Nas duas últimas edições (a 18ª e 19ª), organizamos a busca considerando as palavras chave: bebês, leitura e mediação, já que o formato de apresentação dos artigos foi modificado, passando a constar apenas o nome dos autores e não mais a apresentação de trabalhos organizados por seminários temáticos. Assim, encontramos relatos de experiências relevantes para a nossa discussão: Baptista et al. (2012), Oliveira (2014) e Nogueira (2014).

Para a consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES, consideramos as dissertações e teses defendidas entre 2004 e 2014, nos programas de pós-graduação em Educação considerando as palavras chaves “bebês” e “berçários”, de modo a limitar os elementos da nossa busca àqueles que se relacionassem ao trabalho pedagógico com bebês (considerando, inclusive, os estudos referentes às professoras de bebês). Nessa direção, ao longo de dez anos de produção acadêmica, encontramos um total de 36 dissertações e 09 teses na área de Educação que versavam sobre o trabalho pedagógico com bebês (ver Apêndices 01 e 02). Destes, apenas dois estudos, Guimarães (2011) e

Mattos (2013), relacionam-se diretamente com o nosso interesse: a leitura com bebês no contexto do berçário.

Em síntese, considerando os quatro canais distintos de consulta podemos concluir que, ao longo de 10 anos, encontramos apenas 14 pesquisas que abordam a leitura com bebês, o que confirma a pequena produção acadêmica sobre esse tema, já apontada anteriormente. O Apêndice 03 apresenta informações mais detalhadas sobre esses 14 trabalhos identificados no levantamento realizado.

Nas próximas seções do referencial teórico e ao longo da análise de dados, buscaremos dialogar com os estudos identificados acima, com autores de referência nas áreas de Psicologia e Sociologia da infância, bem como com as pesquisas que investigaram a mediação de leitura com bebês.

2.1 A LEITURA NO BERÇÁRIO

Considerando o objetivo geral do presente estudo, faz-se necessário definir o que consideramos mediação de leitura.

Para Cardoso (2014, p. 211) “mediar significa estar entre duas coisas”. Nesse sentido, no caso específico da leitura literária na Educação Infantil, mediar é estar entre a criança e o livro. Estar “*entre*”, nesse caso, envolve *ações específicas* que constituem a prática de leitura.

São, portanto, algumas dessas ações que nos propomos a estudar: ações da professora, uma vez que esta é responsável pelas situações de leitura no contexto da creche, mas também ações dos bebês visto que esses são percebidos, aqui, como agentes sociais ativos (conforme discutiremos adiante). Nessa direção, parece-nos pertinente perguntar: o que faz da professora uma mediadora de leitura?

Antes de responder essa pergunta pensemos um pouco a respeito da prática de leitura com crianças pequenas. Segundo o parecer nº 20/2009 do CNE, base de revisão das DCNEI (BRASIL, 2010), aponta que a língua escrita é de interesse das crianças muito antes que estas saibam ler convencionalmente. Ainda de acordo com o parecer, é necessário que a língua escrita faça parte do cotidiano das crianças através de práticas prazerosas de reconhecimento, compreensão e fruição mediadas pela professora ou professor.

Assim, percebendo a grande responsabilidade das professoras² no que se refere ao ensino da linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil, nos interessam, particularmente, suas ações em relação à mediação de leitura por meio dos livros de literatura. Tentamos, agora, responder o que faz da professora uma mediadora de leitura. Nas palavras de Reyes (2014):

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros. (p. 213)

Como bem destacou a autora, não existe uma “rota única” ou mesmo uma receita que transforme uma criança em leitor. No entanto, Reyes (2014) aponta pistas sobre ações desempenhadas pela mediadora de leitura: vozes que leem, que apresentam os livros e criam condições para o encontro entre livro e leitor.

Dessa forma alguns elementos mobilizam nosso olhar para a prática das professoras nas situações de leitura, sendo estes: as formas que lê para seu grupo de bebês (sua voz, postura, gestos), os objetivos da professora ao ler para seu grupo, os livros que escolhe, a organização que faz do espaço de leitura e suas estratégias para estimular o engajamento dos bebês nas situações de leitura.

Nessa direção, consideramos importante discutir sobre acervos e espaços de leitura, ainda que estes aspectos da mediação de leitura não sejam o foco da presente pesquisa.

A partir de agora pretendemos refletir sobre os momentos de leitura para crianças pequenas no contexto escolar, com especial atenção para a leitura literária na creche, já que esta tem sido indicada como uma das principais vias de acesso à cultura escrita neste segmento (ver BRANDÃO; ROSA, 2014).

2.1.1 O PAPEL MEDIADOR DA PROFESSORA DURANTE A LEITURA PARA BEBÊS

² Escolhemos, nesse estudo, usar a palavra “professoras” em virtude de, em nosso campo de pesquisa, todas as docentes entrevistadas serem do sexo feminino.

Nas creches as crianças estão sendo introduzidas num espaço novo de socialização, podendo participar de uma série de situações que estimulam sua curiosidade. Nesse processo, nas salas de berçários, as situações de leitura podem ir conquistando, progressivamente, a atenção dos bebês.

Para isso é preciso que a docente proponha situações cotidianas de leitura estimulando a participação dos bebês, ajudando-os a estabelecer tais situações como elementos da sua rotina na creche.

À medida que promove as situações de leitura com seu grupo de bebês a professora apresenta aos pequenos um objeto – o livro – definido como um produto histórico, culturalmente situado e que tem materialidade tátil e visual (CORSINO, 2010). O livro traz, entre suas particularidades, o fato de dizer algo através de suas páginas. Muitas vezes, esse é um momento em que se inaugura uma relação, o que justifica nossa preocupação em investigar a prática docente em torno desse objeto.

Reconhecemos que os primeiros contatos com o livro podem acontecer no contexto familiar, entretanto, nos interessam as situações de leitura com bebês no contexto da creche, em que a professora é a principal mediadora na efetivação do *letramento literário* (COSSON, 2011).

Segundo Cosson e Souza (2010, p. 102) “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”, reafirmando-se, portanto, a importância da prática da professora e suas ações de mediação.

Entendemos ainda que os modos de ler da professora têm íntima ligação com a conquista dos pequenos para a leitura, tal como aponta Nascimento (2012). Nas palavras da autora:

A forma de condução da roda de história, portanto, contribui para a instauração da comunidade de ouvintes ativos e, conseqüentemente, para a formação de uma identidade do grupo numa espécie de fórum de partilha de ideias, gostos e os mais diversos sentimentos próprios e emergentes dessa situação. (p. 30).

O desenvolvimento desse *fórum de partilha* está intimamente atrelado ao cuidado da professora com as situações de leitura. Situações planejadas em que se consideram os interesses dos bebês, a organização do espaço e a preocupação com o tempo de leitura ou com a escolha de livros com ilustrações atraentes são exemplos desse cuidado. Importa-nos ainda perceber outros componentes da prática da

professora, tais como o tom e ritmo da sua voz, a expressividade e habilidade de atrair os ouvintes para o livro e para a leitura que faz (ABRAMOVICH, 1997).

Desse modo, entendemos que a forma como a professora apresenta o livro pode contribuir de modo significativo para conquistar os bebês para as situações de leitura. A voz da docente, cadenciando as palavras, imprimindo certos ritmos e relacionando-as com as ilustrações do livro são, por exemplo, detalhes fundamentais para o encantamento que o ato de ler pode provocar nos bebês. A esse respeito, Guimarães (2011), acompanhando leituras realizadas em berçário, percebeu que:

Por meio das modulações da voz, associada a gesticulações e mímicas, as ações dos personagens, bem como as suas características físicas, ganhavam animação. A professora, por vezes, ritmava as palavras, bem como repetia-as dando ênfase a elementos da história. Percebi que este conjunto de ações encantava e capturava a atenção dos pequenos. (GUIMARÃES, 2011, p. 46)

Assim, essa habilidade da professora de lançar mão de seus recursos corporais parece ser primordial para transportar os bebês para o universo imaginário em que os personagens do livro dialogam. Nesse contexto, os pequenos respondem as ações de suas docentes, aderindo ao que ela propõe ou mesmo se apropriando do modelo que ela transmite enquanto leitora (Ramos e Rosa, 2009; Ramos, 2011; Mattos, 2013).

No entanto, para essa integração dos bebês no momento de leitura, é necessário, que a professora conheça muito bem a história que vai ler. Como aponta Bajard (2007) o conhecimento prévio do texto é necessário antes de sua leitura, afinal “é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos (p.33) ”.

Além desses aspectos, os movimentos faciais da professora, a forma de segurar o livro (garantindo que todos possam vê-lo), o encontro de seu olhar com o olhar das crianças e a tentativa de integrar as reações dos bebês à situação de leitura também podem favorecer a participação dos pequenos na roda, como bem observou Mattos (2013).

Com isso, se em vez de centrar a leitura em si ou no livro, a docente aproveita as ações dos bebês (como o apontar para figuras ou o bater palmas), envolvendo-os na condução da leitura, é natural que eles se sintam parte daquele momento e experimentem grande prazer. Nessa relação “os gestos, tanto das crianças, quanto da professora, constituem assim um conjunto que delinea possíveis *formas de ler das crianças* pequenas, bem como define uma possível estratégia de ser ler *para elas*” (MATTOS, 2013, p.97).

Em síntese, a participação dos bebês, refletida em seus comportamentos de tentar interagir com a professora, com os colegas e com os livros durante a leitura, tem, certamente, uma relação direta com a habilidade mediadora da docente durante as rodas de leitura.

Nossa preocupação com os elementos particulares que constituem a forma de ler da professora discutidos aqui, se justificam na medida em que “podemos facilmente constatar que, quando um livro é bem apresentado, aumenta não apenas a compreensão da criança, mas também a sua vontade de usá-lo sozinha ou com um colega” (MANTOVANI, 2014, P.163).

Nesse contexto, reafirmamos a importância da mediação docente para que haja “uma identificação progressiva e profunda da criança na ‘história’ (MANTOVANI, 1987) bem como pelas aprendizagens específicas que podem ser proporcionadas, tal como discutiremos adiante. Levantadas as questões mais gerais referentes à mediação de leitura, nos deteremos, a seguir, na situação de leitura literária no berçário.

2.1.2 POR QUE INTRODUIR A LITERATURA NO BERÇÁRIO?

Como já adiantamos, temos um interesse particular na mediação da leitura literária que, pelo estímulo à fantasia e inventividade das crianças, é uma excelente aliada no processo de formação do leitor. Nessa direção, entendemos que a literatura cumpre um papel especial, pois tal como salienta Bolognesi (2012):

é possível se encantar por uma atividade escolar de leitura se ela estiver em sintonia com a natureza da literatura e com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, permitindo que eles se integrem verdadeiramente a um projeto de leitura, experimentando livremente uma profusão de sentimentos e coordenando-os conforme as suas possibilidades. (BOLOGNESI, 2012, p.78)

Ainda conforme Bolognesi o *encanto* é o combustível necessário para o desenvolvimento do leitor literário. Mas, o que diferencia um livro literário dos outros? Parreiras (2012) responde essa pergunta da seguinte maneira:

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas de ludicidade de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. (PARREIRAS, 2012, p.108)

A autora enfatiza, também, que, na literatura, nem tudo é óbvio ou linear e que, no caso das ilustrações, essas devem sugerir e não repetir o que o texto apresenta.

Assim, diferentemente dos livros infantis que trazem imagens do cotidiano ou são informativos, os textos literários promovem experiências estéticas em que a linguagem é trabalhada de modo diferenciado.

Nessa perspectiva, mais uma vez, as formas de mediação da professora é um aspecto fundamental, tornando a leitura de livros de literatura no berçário uma situação de grande aprendizagem. Borella (2016), destaca, por exemplo, que os livros de literatura, “a partir de uma prática pedagógica intencionalmente planejada e organizada podem contribuir no processo de desenvolvimento da linguagem infantil” (p.16). Para essa autora, a literatura infantil oportuniza o contato das crianças com formas mais elaboradas da linguagem através de histórias que levam à fruição e ao prazer.

Temos enfatizado a conexão entre a mediação docente e o interesse dos bebês com as práticas de leitura por entendermos que o mediador experiente pode estimular nos pequenos a curiosidade pelos livros e o prazer proporcionado pelo encontro com a literatura. Consideramos ainda que, nas situações em que participam de leituras literárias, os bebês, guiados pela voz da professora, além de terem acesso às novas palavras, começam a interpretar as ilustrações presentes nos livros, bem como se familiarizam com o discurso narrativo. De acordo com Reyes (2010):

... à medida que assinala e nomeia as páginas que passam, a voz adulta ensina que cada imagem representa algo real (...) graças à voz deles que assinala e nomeia, e, além disso, liga uma página a outra, a criança também descobre uma continuidade entre o atrás e o à frente e vê que isso se refere à uma continuidade entre o antes e o depois. O jogo vai muito longe, pois não se limita a descrever cada página em separado, e “ensina” ao bebê que as imagens se encadeiam para construir histórias. (p.47).

E o encadeamento mencionado por Reyes (2010), presente nos poemas e narrativas, por exemplo, pode conquistar a escuta dos pequenos a partir da voz da professora e das expressões que ela imprime ao texto que é lido para eles. Dessa forma, “o bebê ficará contente ao ouvir sua voz e a musicalidade dela. Moverá os braços e as pernas, poderá manifestar sinais de satisfação. E certamente vai gostar de ouvir outra vez sua voz, que declama, que conta, que lê e canta...” (PARREIRAS, 2012, p. 109).

Guimarães (2011), por sua vez, destaca a literatura como “alimento para a imaginação”. Isso porque, nas histórias, todas as coisas são possíveis, diferente do mundo real. A autora também enfatiza a relação entre o gosto da criança pela literatura e a mediação de leitura realizada pela professora.

Baptista et al. (2014) também destaca as oportunidades imaginativas decorrentes do contato das crianças com a literatura afirmando o seguinte:

Cada vez que um texto literário é lido para uma criança, ampliam-se suas oportunidades de realizar novas leituras, não só de si mesma, como também do mundo que a rodeia e do outro. (...) Através da literatura, a criança vai percebendo que é possível sair do imediatismo de sua vida, deslocando-se no tempo e no espaço e criando mundos possíveis.

Guimarães (2011) defende, inclusive, que a mediação precisa incluir o manuseio dos livros de literatura pelas crianças. Para ela, além da imersão nas práticas de escuta de narrativas, o contato com a materialidade dos livros, através do apoio do adulto, ajuda as crianças a aprenderem a lidar com o objeto (virando páginas sem rasgar, por exemplo).

Ramos e Rosa (2009), investigando a participação de bebês em processos de leitura e contação de histórias na creche, também apontam as possibilidades de aprendizagem decorrentes do contato com a literatura. Segundo as autoras, tais momentos de leitura podem remeter os pequenos às situações lúdicas e prazerosas de aconchego. Assim, enfatizam que o contato com a literatura:

envolve cognição, afeto, movimento e a pessoa do bebê como um todo. Nesse sentido, a criança do berçário pode ampliar suas capacidades linguísticas e desenvolver atitudes leitoras em situações comunicativas e expressivas mediadas pela literatura e pelas formas como a professora a insere em práticas de leitura. (p.3)

Assim como tais autoras, entendemos que o *desenvolvimento de atitudes leitoras* é uma das potenciais aprendizagens decorrentes do contato dos bebês com os livros, conforme discutiremos mais adiante.

2.2 O BEBÊ, O LIVRO E A LEITURA: INAUGURANDO UMA RELAÇÃO

Já discutimos sobre as características da mediação de leitura da professora no berçário. A partir de agora interessa-nos refletir, mais particularmente, sobre os comportamentos leitores que o bebê pode aprender nos momentos de leitura dos quais participam.

Por comportamentos leitores, estamos considerando os gestos de leitura que podem ser adquiridos/ desenvolvidos pelos pequenos, tais como: passar as páginas do livro, apontar as frases/desenhos com os dedos, realizar pseudo - leitura, colocar-se em posição semelhante à da professora nos momentos em que lê, entre outros (CHARTIER, 1996).

Porém, antes de abordar especificamente este tópico, discutiremos brevemente sobre as singularidades dessa pessoa cuja inserção no mundo da leitura nos interessa: o bebê.

2.2.1 O BEBÊ, SEUS CONHECIMENTOS E RELAÇÕES COM O AMBIENTE

Em relação aos outros mamíferos, uma característica particular dos bebês é o seu inicial estado de dependência que, como sabemos, é muito mais intenso nos seres humanos. A princípio, enquanto ainda não desenvolveram a linguagem oral, os bebês expressam suas necessidades, emoções e relacionam-se com o mundo principalmente através dos gestos, do choro e expressando sorrisos (SEIDL, et. al., 2004; AQUINO e NUNES, 2014)

Suas formas de expressão, próprias dos primeiros momentos de vida, tem íntima ligação com o relacionamento bebê-adulto, numa situação em que os pequenos progressivamente avançam na interação com o mundo. Conforme Klaus e Klaus (apud RÖSING e TUSSI, 2001, p.1):

o bebê nasce pronto para interagir com o meio e com as pessoas que o cercam. Durante a vida intrauterina, um bebê ouve, sente e faz experiências, reconhece a voz da mãe, diferentes tipos de sons, e é sensível a determinados padrões silábicos. Os cinco sentidos já estão presentes e tudo isso é uma forma de preparação para enfrentar o mundo exterior e interagir com os pais. Essa interação acontece já nas primeiras horas de vida.

Desse modo, entendemos que ao falar dos bebês estamos pensando em seres ativos que desde os primeiros momentos interagem com o mundo à sua volta, construindo suas percepções e comportamentos a partir da relação com o outro (ANJOS, et al., 2004; BUSSAB, CARVALHO e PEDROSA, 2007; GUIMARÃES, 2008).

Vale notar, no entanto, que essa forma de enxergar o bebê como ser que interage e pode envolver-se em situações de aprendizagem dentro do convívio social no qual está inserido é algo recente. Como nos mostra Pedrosa (2009):

Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação. (PEDROSA, 2009, p.17)

Ainda de acordo com Pedrosa (2009) estudiosos de diversas áreas (psicologia, educação, sociologia) que, antes, lançavam sua visão sobre as crianças individualmente passaram a estudar os pequenos em outra situação: a coletividade.

Com isso, as crianças e, especificamente, os bebês, também passaram a ser observados no lugar da interação social. Segundo Carvalho, Império- Hamburger e Pedrosa (1996) a interação social é:

Um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo. (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, p. 22, 1996)

As autoras complementam o conceito dizendo que a interação pode ser efetivada através da regulação entre os componentes envolvidos, de modo que o comportamento de um componente só pode ser entendido considerando o comportamento dos outros componentes (CARVALHO, IMPÉRIO- HAMBURGER & PEDROSA, 1996).

Nesse contexto, as ações de cada bebê são observadas, na interação com o grupo, ou seja, na relação com o comportamento de outros bebês. Costa & Amorim (2015), inspiradas nas autoras supracitadas, apontam ainda que, na interação, o comportamento pode ser regulado de maneira implícita, não intencional, à distância e ainda mesmo que os participantes não saibam que seu comportamento regula o comportamento dos outros.

Com esse avanço na percepção das possibilidades interativas dos bebês, não só a linguagem verbal passa a ser considerada, mas todas as possibilidades comunicativas como o olhar, as tentativas de aproximação e o interesse pelo outro.

Assim, já no início de sua vida, o pequeno ser afeta e é afetado pelo mundo e pelas pessoas que o cercam. Para Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira (2012):

O bebê nasce, portanto, preparado para o reconhecimento do ambiente social imediato e para a comunicação com ele. E esse ambiente está preparado para acolhê-lo e entrar nesse jogo comunicativo. (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, p. 113, 2012).

Assim como Ramos (2014), entendemos que o bebê é dotado de competências sociais reveladas em suas vivências interativas com o outro. Portanto, o bebê não é, simplesmente, passivo diante das ações dos adultos, mas tem habilidades sócio - comunicativas que vão, progressivamente, se desenvolvendo e revelam-se através das múltiplas linguagens de que são dotadas as crianças (AQUINO & SALOMÃO, 2011; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

Com o desenvolvimento das habilidades sócio – comunicativas, os bebês vão aprofundando suas formas de expressão. Um exemplo disso é o comportamento de imitação. Wallon destaca importância das emoções e da imitação na comunicação dos bebês. Para o autor, a emoção realiza a mediação entre o biológico e o social, desenvolvendo o psicológico, através da imitação – mote para o desenvolvimento, como sinaliza Matwijszyn (2003).

E a imitação, em Wallon, é um processo afetivo que constitui o psiquismo da criança. Por meio da imitação, para o autor, importantes trocas sociais são estabelecidas inclusive na direção do pensamento interpretativo e representativo (Vasconcellos, 1996). Ainda de acordo com Vasconcellos (1996), sobre a teoria de Wallon, é na imitação que a criança vai formando sua subjetividade pela capacidade de “participar do outro e diferenciar-se dele”.

Logo, o bebê aprende a imitar os outros à medida que com eles convive e interage e “usa por empréstimo uma consciência mais diferenciada do que a sua” (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2000, p.19). Assim:

Neste processo, *copiar* o comportamento do adulto, dentro das próprias habilidades motoras e de simbolização, desafia a criança a transformar o modelo original, enriquecendo sua apropriação dos mediadores apresentados para a execução da tarefa. (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2000, p.19)

Em outras palavras, imitar não é apenas repetir a ação do outro em gestos ou movimentos sem nenhum sentido ou intenção. Imitando, o bebê tem a possibilidade de criar e recriar simbolizações a partir de sua própria experiência. Consequentemente, como também apontam Rossetti-Ferreira et al. (2000), os sentidos decorrentes da imitação não são lineares para todos os bebês, mas são individualmente significativos nas vivências de cada um.

Além das discussões da Psicologia que trouxemos, o reconhecimento do lugar social ocupado pela criança encontra amparo, também, nas contribuições dadas pela Sociologia da Infância. Para os estudiosos da área, os bebês, mais que um “vir a ser”, já são “agentes sociais” (ROCHA, 2008, p.46). Ou seja, Corsaro (2009) considera a socialização da criança a partir da ideia de “reprodução interpretativa” termo que, para o autor, indica que as crianças reproduzem e internalizam os elementos da cultura ao mesmo tempo que os recriam e modificam de acordo com seus interesses próprios

enquanto crianças. Esse olhar para as crianças enquanto produtoras de culturas desde o nascimento é um comportamento relativamente recente, para Cruz (2008):

Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas têm destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. (CRUZ, 2008, p.13)

Tal qual a autora, acreditamos que as crianças têm muito a dizer. Mesmo as que não falam verbalmente, como é o caso dos bebês que compõem os agrupamentos que investigamos, através das formas de comunicação que já utilizam, “conversaram” conosco no sentido de ajudar a entender seus conhecimentos e relações.

Os estudos aqui discutidos convergem no sentido de ver o bebê como ser dotado de potencialidades comunicativas e competente ser social. Nossa perspectiva, no presente estudo, fundou-se na concordância com essa visão, uma vez que entendemos que os bebês, mais que “alvos” de uma prática pedagógica, são dela ativos constituintes. Com isso, ao nos interessarmos pela prática da professora, não a desvinculamos da participação dos bebês com suas posturas interativas.

Assim, explicitada nossa perspectiva acerca das potencialidades dos bebês, nos concentraremos, a seguir, nas interações e aprendizagens que acontecem na situação em que a professora lê para eles, num contexto escolar. Em tais situações, é possível explorar as interações entre bebês e seus pares de idade, a professora e entre eles e o objeto-livro.

2.2.2 O BEBÊ, SUAS APRENDIZAGENS E RELAÇÕES COM OS LIVROS E A LEITURA

No item anterior chamamos atenção para as capacidades sócio – comunicativas dos bebês. Entre estas, destacamos o desenvolvimento da imitação por considerar que, em nosso estudo, a capacidade dos bebês de imitar os comportamentos de leitura apresentados pela professora e pelos próprios coetâneos constituem elementos reveladores do que aprendem nas situações de leitura no berçário.

Assim, os gestos de leitura dos bebês são indicadores da aprendizagem que estão construindo sobre o ato de ler. De fato, com apontam Baptista, et al. (2012), o contato

com os livros e a leitura provoca, nos bebês, um prazer que antecede a decifração das palavras e cujo resultado pode ser visto através de respostas imediatas. Para as autoras:

Eles aprendem a folhear as páginas e gostam de olhar as figuras. O contato com os livros é uma experiência significativa e gera respostas espontâneas e imediatas, como gargalhadas, emissão de sons de espanto ou tentativas de apontar imagens e fazer sinais. Por meio do livro, o bebê realiza experiências de leitura sensorial num jogo que emprega sons, imagens e cores. Em geral, essa experiência é carregada de muita emoção e prazer. O prazer de virar a página de um livro. A emoção de decifrar o sentido de uma imagem. A alegria de ouvir a voz de quem conta uma história. O desejo de pronunciar a própria voz. (BAPTISTA, et al., p.301)

Ainda de acordo com as autoras, “A leitura ajuda a criança a satisfazer sua intensa curiosidade e seu desejo de aprender e de descobrir tudo o que puder sobre o mundo” (BAPTISTA, et. al., p.301). E esse processo de busca encontra acolhimento nas situações de leitura onde, interagindo com a professora, colegas e os livros, os bebês vão fazendo importantes descobertas, dentre elas a que também podem “ler”.

Reyes (2010) aponta ainda outra aprendizagem dos pequenos a partir da leitura de narrativas: a percepção de que o “tempo da história pode se deslocar para a ordem espacial: da esquerda à direita, no caso da cultura ocidental” (p. 48). Com isso, os bebês vão percebendo uma relação de continuidade e de sequência entre os eventos presentes nas histórias que são lidas na roda. Assim, segundo a autora:

A criança a quem o adulto lê se apropria do “direcionamento da leitura”, sem necessidade de nenhum exercício nem de nenhuma dissertação teórica. E também compreende que passar as páginas é como passar o tempo e que essa operação simbólica de fazer de conta, esse entrar nas convenções que simulam o mundo e que tanto se parecem com ele, é o que fazemos ao ler. (REYES, 2010, p. 48)

Leal e Silva (2010), também destacam os comportamentos aprendidos através da leitura, ao mencionar as “brincadeiras de ler” (p.60). Como afirmam os autores:

Além de se divertirem ouvindo histórias, as crianças também se envolvem, espontaneamente ou após estímulo de familiares e professores, em brincadeiras em que fazem de conta que “leem em voz alta”. Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. (p.61)

No caso dos bebês, embora ainda não tenham o domínio da linguagem verbal, é através dos gestos, balbucios e outros recursos sócio – comunicativos disponíveis que os pequenos participam da leitura. Esse engajamento em reproduzir o ato de ler demonstra o prazer pela atividade e, também, a orientação da atenção para seus leitores de referência.

Outro aprendizado que deriva da situação de leitura é a escuta. Ao participarem de eventos em que ouvem histórias, os bebês inserem-se em situações nas quais a concentração, a curiosidade e a fantasia são estimulados, tal como aponta Rizzoli (2005). Essa escuta constitui, na verdade, “o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.” (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

Paralelamente ao desenvolvimento da escuta, é preciso oportunizar aos bebês o contato físico com os livros. Assim, é preciso ofertar a eles condições de se relacionarem com aquele objeto que “conta” alguma coisa. De fato, como percebeu Guimarães (2011):

fui identificando que os bebês e as crianças bem pequenas, ao entrarem em contato e explorar a materialidade dos livros, produziam uma variedade de ações, relações e interações, através de múltiplos, diferentes e criativos arranjos dos livros. (GUIMARÃES, 2011, p. 13)

Esse potencial de interação e criatividade dos bebês com os livros, seus colegas e mediadoras é, para nós, de fundamental importância. Os livros, diferente dos brinquedos e outros recursos pedagógicos ofertados aos bebês, trazem consigo possibilidades de explorar a linguagem (oral e escrita) em suas diferentes formas.

Fernandes e Silva (2010), analisando a própria prática pedagógica, enquanto professoras de berçário, ressaltam a evolução dos comportamentos dos bebês nas situações de rodas de leitura:

Quando terminamos a história perguntamos quem gostaria de ler ou contá-la para os seus colegas e, nesse momento, podemos ver que nossos bebês fazem leituras das imagens contidas nos livros e dos demais objetos que utilizamos. Para isso recorrem à imitação, à adaptação da fala, a diferentes movimentos e posturas típicas de um leitor/contador de histórias. Como estão sempre tendo contato com diferentes histórias, hoje já têm autonomia para irem ao armário e escolherem os livros que desejam ler, olhar, folhear e contar para os outros bebês. (p.8)

Compartilhando as observações das professoras, consideramos que a leitura no berçário estimula as situações em que os bebês passam a imitar o comportamento leitor da professora, assim como os comportamentos de leitura dos outros bebês com os quais convivem. Essa imitação, tal como já indicamos acima, não é uma simples repetição de um comportamento, representa uma apropriação em que os bebês passam a diferenciar o objeto “livro” dos demais objetos disponíveis no berçário, percebendo nele a função especial de dizer alguma coisa.

Os progressos dessa aprendizagem foram discutidos por Bonnafé (2008). Segundo a autora:

Os bebês menores levam primeiro o livro a boca, logo querem folhear as páginas, ajudados em um primeiro momento pelos adultos. Logo aprendem a folhear sozinhos o livro: o abrem, o fecham, o exploram por todos os lados. Enquanto escutam o conto lido em voz alta, manipulam ou estreitam o livro com o qual já estão mais familiarizados (BONNAFÉ, 2008, p. 129, apud GUIMARÃES, 2011, p.89).

Como afirmamos acima, tal aprendizagem, aparentemente simples, guarda em si a profundidade de apreensão de uma prática cultural – o ato de ler – que, como vimos, mostra-se intimamente ligada ao ato mediador da professora. Longe de uma perspectiva *adultocêntrica*, acreditamos tal como Ramos (2010) que os pequenos se relacionam com a situação de leitura e constroem conhecimentos a partir dela em virtude das possibilidades interativas de que dispõem desde o nascimento.

Assim, “brincando de ler”, os bebês vão revelando nos seus movimentos e posturas o que vem aprendendo cotidianamente por meio da interação com adultos leitores e com seus pares de idade. Tais comportamentos vão se construindo e reconstruindo progressivamente a partir do trabalho de mediação da professora, considerando a forma de organização do ambiente, os livros escolhidos e como ela conduz a leitura para seu grupo de bebês.

A esse respeito, Reyes (2010) nos diz que:

A cena de um bebê de oito ou nove meses que passa as páginas de um livro com suas mãos rechonchudas e ainda desajeitadas, enquanto o movimento de seus olhos segue as ilustrações e sua garganta emite sons “como se lesse”, parece demonstrar que a expedição humana pela cultura renasce com cada indivíduo e se faz pela conjunção de conquistas em todas as esferas do desenvolvimento que ocorrem nesses anos. Certamente (...) trata-se de fatos culturais “ensinados” pelos membros maiores da espécie aos recém chegados que transcendem as meras destrezas motrizes e de postura, mas que, sem dúvida, se apoiam nelas.

O caminho complexo de formação de um leitor não é linear e guarda as particularidades inerentes a cada bebê e dos processos de mediação de leitura que fazem parte de seu cotidiano. Entendemos, portanto, que o livro, a leitura que faz a professora e as interações proporcionadas por essa prática no berçário fazem parte de uma importante e profunda relação de aprendizagem cuja construção nos propusemos a investigar.

A seguir, discutiremos sobre esse ambiente tão especial que é o berçário abordando os cantinhos de leitura e bebetecas enquanto espaços importantes para as práticas de leitura.

2.3 O AMBIENTE DO BERÇÁRIO

Além da formação (inicial e continuada) tanto do professor quanto da equipe que o auxilia nas situações de cuidado/educação dos bebês, é necessário que o espaço físico do berçário também dê suporte às práticas educativas. Tal afirmação baseia-se nas Resolução nº5/2009, do Conselho Nacional de Educação, que considera a organização dos espaços enquanto constituinte das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam que a interpretação de desejos, necessidades e motivações dos bebês pode subsidiar de modo consistente a organização de espaços, tempos e atividades. O documento reflete, ainda, sobre a importância da organização dos espaços elencando as ações do MEC em parceria com sistemas de ensino e a sociedade civil no sentido de dar orientações sobre esse tópico³. Na mesma linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), consideram a relação entre os espaços e o desenvolvimento de uma educação integral.

Em consonância com as normatizações citadas, entendemos que para que os bebês se desenvolvam plena e integralmente (isto é, seu sistema motor, a compreensão e expressão em diferentes linguagens, suas relações sociais e afetivas), é necessário que o berçário reflita a preocupação e a intencionalidade pedagógica dos profissionais que os recebem. A organização dos espaços, entretanto, não pode se basear apenas no que pensam os adultos. Ao contrário, precisa estar alinhada à *“leitura do grupo”* (BARBOSA e HORN, 2001), através da qual a professora percebe os interesses de seu grupo de bebês.

Barbosa (2010) afirma ainda que “a pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar” (p.7). Assim, considerando as

³Como exemplo destacamos: Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006)

especificidades dos berçários, entendemos que é preciso pensar sua organização considerando os seguintes aspectos: mobiliário, cantinhos variados e recursos didáticos.

Nos berçários, além de todos os detalhes já mencionados quanto à prática educacional ali construída, podemos dizer que as especificidades de organização do espaço já começam pelo mobiliário. Em vez de lousas, mesas e cadeiras (tão comuns no ambiente escolar) esperam-se berços, colchonetes, carrinhos de bebê, almofadas, entre outros recursos.

Sobre o primeiro tópico, o mobiliário, constatamos, em observações informais, que a presença de grande quantidade de berços nas salas para bebês ainda é bastante comum. Embora, à primeira vista, dispor de berços em número suficiente para acomodar cada bebê individualmente possa parecer um dado positivo, tal fato apresenta problemas. Barbosa (2010) aponta que:

Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural. (BARBOSA, 2010, p.7)

Ter muitos móveis em sala é um problema pela restrição que impõe ao espaço para as crianças circularem livremente. Assim, vários berços em salas comumente pequenas para o número de crianças e adultos podem reduzir ainda mais as condições das crianças para aprender a engatinhar e andar, por exemplo.

Outro problema seria a possibilidade de confinamento dos bebês por longos espaços de tempo dentro dos berços. Esse tempo, muitas vezes justificado pelo cuidado e preocupação com possíveis acidentes, faz com que os pequenos fiquem impedidos de explorar e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Guimarães (2008) observou que os berços são usados, muitas vezes, como locais que “promovem uma experiência da distância e da separação” (p. 167) uma vez que neles são colocados os bebês que não podem ser atendidos na hora ou os que estão sendo repreendidos. A autora destaca, ainda, que a presença dos berços remete as práticas assistencialistas baseadas na medicina higienista que inicialmente orientou a estruturação dos berçários. Em sua pesquisa Guimarães (2008) também identificou a concepção das educadoras de que os berços protegem e acolhem as crianças.

Além do cuidado com mordidas e acidentes, manter os bebês nos berços pode ser resultado de ações coercitivas por parte dos adultos, tal como viu Guimarães (2008).

A repreensão por meio do berço foi apontada, também, por Ramos, Fontes e Bispo (2012). Nos dados de observação das autoras “o berço foi utilizado frequentemente para o disciplinamento das crianças ou como local reservado para as punições de quem estava chorando muito ou mordida o outro companheiro de idade” (p.5).

A solução seria, então, abolir definitivamente os berços das instituições de educação infantil? Não! Mesmo porque, como percebeu Gobbato (2011), a saída dos berços, algumas vezes, apenas tem dado lugar à entrada de mesas e cadeiras. Entendemos, ao contrário, que é possível reinventar suas funções dentro das salas para bebês. Em vez de “canto” de guarda e separação, os berços podem, conforme temos visto em instituições do Recife e em relatos de outras creches no Brasil, tornar-se lugar de brincadeiras, aconchego e socialização, tal como também destaca Guimarães (2008).

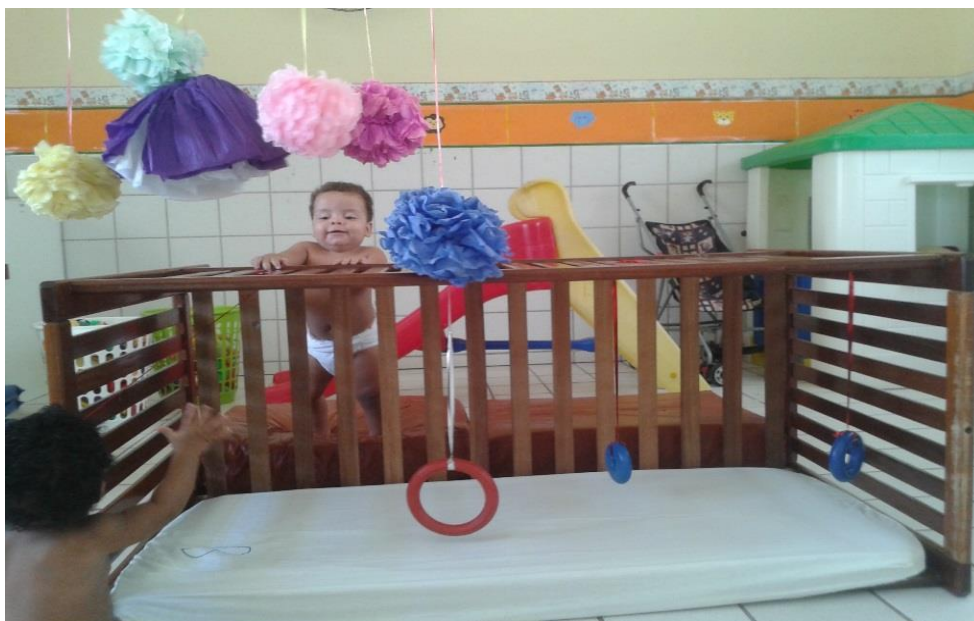
Com isso é necessário que o professor escolha transformar os “engradados” em espaços que, em vez de abertos para cima, estejam “virados” no chão possibilitando aos bebês entrar e sair no momento em que lhes convier. Com essa mudança na posição convencional, os berços também podem se tornar espaços desafiadores em que os bebês experimentem subir/descer, engatinhar, se esconder, brincar tal como vemos nas fotos⁴ abaixo:

Foto 1: Berço fora da posição convencional



⁴ As fotos expostas nessa seção referem-se ao berçário de um CMEI, também no município de Recife, do qual a pesquisadora é docente.

Foto 2: Bebês brincando no berço



Embora pareça uma ideia simples, virar berços e deles fazer espaços caracterizados, revela um olhar docente sensível para promover situações educativas que se ocupem do pleno desenvolvimento das crianças e que, portanto, atendam às suas necessidades. Os berços, assim, servem de convite à brincadeira e, eventualmente, para dormir também.

Ainda sobre o mobiliário, é preciso lembrar que a Educação Infantil é constituída pelas dimensões de *cuidar e educar*, amplamente abordadas nas normatizações referentes à essa etapa da Educação Básica.

Desse modo, é necessário que os berçários sejam dotados de locais para trocas de fraldas, banho, cadeiras para alimentação e outros elementos necessários à garantia do bem-estar e aprendizagens dos pequenos, como ilustram as fotos abaixo:

Foto 3: Local para troca de fraldas



Foto 4: Local para banho



Foto 5: Cadeiras para alimentação



Com relação à organização do berçário, também é preciso pensar, tal como anunciamos acima, nos “cantinhos” e nos recursos didáticos disponíveis. Entendemos os “cantinhos”, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI⁵, como espaços montados a partir de “prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc.” (BRASIL, 1998, p.69).

Nesses espaços, o professor tem a possibilidade de organizar os recursos didáticos dos quais dispõe, como livros, brinquedos diversos, instrumentos musicais, por exemplo, por grupos temáticos. Tal organização ajudará os bebês, inclusive, a perceber as diferenças de funções entre os objetos e escolher, dentre as inúmeras possibilidades, as que lhes são mais atraentes.

Sabemos que nem sempre será possível organizar os “cantinhos” a partir de mobiliário específico. Entretanto, é possível aproveitar os próprios berços ou tapetes para delimitar locais temáticos com objetivos específicos (por exemplo, cantinho com blocos de encaixe, com brinquedos de casinha, cantinho de leitura, entre outros), conforme ilustram as fotos abaixo:

⁵Embora as DCNEI (2010) tenham um caráter normativo mais recente sobre o RCNEI (1998), consideramos que a definição de “cantinhos de leitura” nele contida permanece atual e, por isso, foi mantida em nosso texto.

Foto 6: Cantinho da “Hora da História” em um berçário



Foto 7: Cantinho dos brinquedos em Berçário



Tais organizações podem e devem variar de acordo com o planejamento e intenções do grupo de educadoras, pois entendemos que:

Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p.112)

Consideramos, então, que os espaços destinados a cuidar e educar os bebês precisam contar com mobiliário adequado ao tamanho, necessidades e interesses dos pequenos, bem como serem dotados de materiais variados, suficientes e bem conservados. Além disso, é preciso lançar mão de estratégias que aproveitem o espaço de maneira significativa e inovadora de modo a atrair a atenção dos pequenos, deixando os recursos didáticos (brinquedos, livros, instrumentos sonoros, etc.) amplamente acessíveis para os bebês.

Por nos interessar, de maneira muito particular, a mediação da leitura literária com bebês e considerarmos a organização do espaço de leitura como um dos componentes que qualificam essa mediação, trataremos desses temas adiante.

2.3.1. OS “CANTINHOS” DE LEITURA NOS BERÇÁRIOS E AS BEBETECAS

Nas salas de berçário, conforme já dissemos, existe a peculiaridade da presença de berços ou cercadinhos em vez das costumeiras mesas e cadeiras escolares. O que poderia parecer um impedimento à organização de espaços para “ler”, pode ser, na verdade, um trunfo para a docente por conta das possibilidades criativas para esses espaços como percebeu Guimarães (2011).

Como tem sido, constantemente, apontado (ver, por exemplo, ALBUQUERQUE, 2012; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014), as salas de educação infantil são em geral muito pequenas, sem possibilidades de circulação para as crianças e, conseqüentemente, com pouco espaço para os “cantinhos de leitura”.

Não por acaso, portanto Brandão e Santos (2010) pesquisando sobre as rodas de histórias na creche, identificaram, entre as turmas de educação infantil observadas, que o berçário era o único grupo que tinha um “cantinho de leitura”.

Como, na presente pesquisa, nosso olhar está voltado para a mediação de leitura, pretendemos observar, particularmente, a disposição e oferta de livros aos bebês, bem como caracterizar as relações que, na mediação, se estabelecem a partir do espaço destinado à leitura. Dito isto, retornamos nossas atenções para os “cantinhos”.

Tais “cantinhos” podem ser estruturados em um determinado local fixo, através de prateleiras baixas, pequenas estantes e outros elementos do mobiliário. E podem, também, ter a estrutura “desmontável”, em que o espaço é delimitado por um tapete com cestos, caixas ou malas, por exemplo, que são colocadas e retiradas após a sessão de leitura. O importante é considerar que:

As crianças precisam também ter contato com os livros, materiais impressos e revistas. Pode haver o espaço a ser compartilhado por todos, como uma biblioteca, e um outro espaço reservado aos livros na sala do berçário. Ambos os espaços são importantes: o coletivo (a biblioteca) e o mais íntimo (cantinho de livros).(…) Quanto mais contato com os livros, maior será a familiaridade da criança. (PARREIRAS,2012, p. 192)

Sendo o berçário, muitas vezes, um espaço de inauguração da relação do bebê com o livro, é imprescindível garantir essa “intimidade” presente nos locais de leitura que se oferecem nas salas.

Parreiras (2012) também destaca que, para motivar o interesse dos pequenos leitores é preciso pensar, inclusive, na forma como os livros são apresentados. Para essa autora, os materiais de leitura não devem estar misturados, mas separados por categorias como cores, formas, gêneros, tamanhos, entre outros.

Tal organização, além de ajudar o educador a localizar os livros, que podem estar separados em caixotes, por exemplo, vão indicando para os bebês as pistas que diferenciam aquele objeto dos demais. Além disso “a disposição do livro sem ser de lado é outra questão a ser considerada. Deixar o livro de frente chama a atenção do usuário, já que assim é facilmente identificado” (PARREIRAS, 2012, p.186).

Em geral, nas salas de berçário, os espaços para leitura são organizados com tapetes, almofadas, colchonetes e caixas organizadoras. Algumas vezes, por serem pequenas e tomadas por berços (conforme destacamos), existe a dificuldade de organizar um espaço aconchegante e convidativo para a leitura.

Contudo, defendemos que os cantinhos de leitura (fixos ou “desmontáveis, pequenos ou maiores, de acordo com as possibilidades) nos quais os livros estejam ao alcance dos pequenos, devem ter prioridade nas salas de educação infantil. Contudo, é importante salientar que apenas “colocar livros à disposição das crianças pequenas não basta para enriquecer e cultivar suas capacidades naturais de “leitura” e interpretação do mundo” (RATEAU, 2015, P.26). Como sabemos a familiaridade com os livros faz parte do processo de formação de leitores e, portanto, requer a ação docente enquanto mediador. A organização destes lugares, realizada pela professora exige observação dos

interesses das crianças. É lá que ela dispõe os livros com os quais os bebês já estabeleceram relações e inova trazendo outros que poderão conquistá-los.

Perrotti (2015), estudando os espaços de leitura, destaca que “nos anos iniciais da vida, mais que em outras fases, dependemos da intervenção direta do outro para penetrar e viajar no universo dos signos escritos” (p. 131). Esse “outro” seria, então a professora, organizando o cantinho da leitura em consonância com as expressões e relações do grupo. Tal ação é primordial, pois, ainda de acordo com o autor referido, os cantos de leitura se inscrevem em contextos concretos e vivos sendo, portanto, definidos pelas relações entre os sujeitos.

Concluindo, diferente das bibliotecas escolares, das quais se espera vasta quantidade de material interessante às várias turmas, o “cantinho de leitura” dentro das salas de berçário, tem a particularidade de oferecer aos bebês livros específicos para o interesse deles.

Avançando em relação aos lugares que ofertam leitura aos bebês, falaremos sobre as bebetecas. Esses lugares, de nome tão peculiar e sugestivo, são um espaço relativamente novo no Brasil. Segundo Bortolin e Senhorini (2008), a bebeteca:

é uma biblioteca especialmente destinada para os bebês, seus pais ou responsáveis em trabalhar todas as possibilidades de leitura e envolvendo a criança no mundo lúdico, despertando primeiramente, o prazer e a paixão pela leitura. (p.129)

Tais autoras, indicam em sua pesquisa a presença de bebetecas em países como Espanha, Argentina, Colômbia, Portugal e Equador. Também mencionam projetos que incentivem os pais e familiares a inserir os pequenos no universo da leitura nos Estados Unidos.

Bortolin e Senhorini (2008) destacam, ainda, que a preocupação com esses espaços, específicos para estimular nos bebês o ato de ler, surge em 1987 na 5ª Conferência Europeia de Leitura. No Brasil, pesquisas na área de biblioteconomia (SANTOS, 2010) e pedagogia (LUIZ, 2011) começam a identificar a presença desses espaços.

Facchini (2009) chama atenção para a escassez de bebetecas no território brasileiro (ou pouca divulgação de sua existência) e destaca a experiência do CMEI Cavalinho de Pau em Castro, Paraná, onde:

as aulas na Bebeteca ocorrem duas vezes por semana para as seis turmas do CMEI e cada aula é preparada de acordo com a faixa etária das crianças. Para os bebês e crianças de até dois anos de idade são oferecidos os livros de banho e de pano, promovendo interação com as cores e estimulando os sentidos visual e auditivo, além do movimento do corpo. Já para as crianças

maiores, com idade entre quatro e cinco anos, têm o momento “Senta que lá vem História”. Depois de ouvirem uma história ou conto, as crianças escolhem determinados livros. (p.14).

Facchini (2009) também aponta o fator “infraestrutura” como uma dificuldade para a instalação de bebetecas. Sendo já precários os investimentos nas bibliotecas públicas, desenvolver e manter espaços de leitura para *quem ainda não lê*⁶ é um entrave que esbarra, inclusive, na rotina em que “privilegia-se a aquisição de obras para aqueles que *efetivamente já leem*” (p.14).

Entendemos que nem sempre será possível organizar uma bebeteca dentro das bibliotecas escolares, até por conta da ausência de bibliotecas nos centros de Educação Infantil (e também nas escolas de Ensino Fundamental) ainda ser grande.

Entretanto, considerando o período de dez anos (contados a partir de maio de 2010), dado pela Lei 12.244 para que todas as escolas brasileiras sejam equipadas com bibliotecas, destacamos a importância de discutir sobre a implantação desses espaços de leitura específicos para os bebês.

A seguir, discutiremos sobre os acervos e critérios possíveis para escolha de livros para bebês.

2.4 O ACERVO PARA BEBÊS: APROFUNDANDO UMA RELAÇÃO

Nesta seção pretendemos explorar as características dos livros para bebês, bem como discutir sobre possíveis critérios a serem considerados para escolha desses livros pelas docentes.

Continuando a pensar no trabalho de mediação de leitura na escola, é necessário refletir sobre as características dos livros mais atraentes e adequados para as crianças da Educação Infantil. E quando o público alvo dessa mediação é formado por bebês, a preocupação com o acervo precisa considerar que:

Os livros para bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, a imagem e a estética. Por isso devemos investir em livros bem preparados que podem ser marcantes para a criança olhar, sentir, experimentar e desejar outra vez. (PARREIRAS, 2012, p.107).

A autora referida acima fez um extenso levantamento do acervo disponível para a leitura com bebês, classificando os livros encontrados conforme apresentado no Quadro 01, abaixo:

⁶ Grifo da autora, Facchini (2009).

Quadro 01: Tipos de livros para bebês

Tipos	Características
Livro de Pano	*Produzidos em tecido, geralmente costurados e com poucas páginas.
Livro de Plástico	*Produzidos em plástico, costumam ser acolchoados.
Livro de Papel ⁷	*Produzidos em papel, costumam ser os mais comuns no mercado.
Livro Cartonados	*Produzidos em papel grosso, resistente e de fácil manuseio para os bebês; *Costumam ser pequenos e com poucas páginas com desenhos em traços fortes e cores definidas.
Livro brinquedo/Pop-up/ Interativo	*Livros que trazem partes que “se abrem” ou pecinhas para puxar, abrir ou levantar. *São livros com os quais, além de contato com a história a criança pode brincar com as peças e cenários do livro.
Livro ilustrado – <i>Picture-book</i>	*Conhecidos, no Brasil, como livro-álbum ou livro ilustrado. Para a autora, são livros em que o texto e as imagens são interdependentes, ou seja, uma só faz sentido com a outra.
Livro sem Texto – de imagem	*Livros constituídos exclusivamente de ilustrações (desenhos, pinturas, fotografias, colagens, entre outros) que se encadeiam para contar uma história.
Livro com CD	*Livros que propiciam às crianças a experiência de ouvir uma história gravada, utilizando-se de recursos como músicas e sons que se relacionam com a história.
Livro informativo	*Livros que trazem (informações sobre cores, objetos, formas, etc. Não contam uma história propriamente, mas relacionam ações ou objetos com palavras.
Livro de autoajuda	*Livros que buscam explorar os medos ou inseguranças das crianças.
Contos de Fada	*Narrativas milenares que foram e vão sendo reelaboradas pelas diferentes culturas e que costumam ser apreciadas pelos pequenos.

Como é possível observar no Quadro 01, a classificação de Parreiras (2012) oferece um bom panorama do que pode ser encontrado no mercado editorial para bebês. Observa-se ainda que a autora considera diferentes critérios em sua classificação, a saber: o material utilizado na fabricação do livro (pano, plástico, etc.), o conteúdo que apresentam (informativo, autoajuda, contos de fada, etc.), a linguagem utilizada (textual,

⁷ Pelo risco de acidentes que oferecem aos bebês, a autora indica que seu manuseio seja sempre feito com a supervisão de um adulto. O mesmo comentário é feito em relação à categoria de Livro brinquedo/Pop-up/ Interativo.

imagética ou ambas) e o uso que pode ser feito do livro (para brincar, para acompanhar a história narrada num CD). A seguir faremos alguns comentários que julgamos importantes em relação às categorias propostas por Parreiras (2012), apresentadas no quadro acima.

Para a autora, os “livros interativos” se diferenciam dos “livros brinquedos” da seguinte forma: “Os livros interativos permitem alguma interação da criança com o construir a história, abrir uma janela, puxar uma alavanca. Ou seja, a criança interage com o livro. Já os livros-brinquedos trazem a possibilidade de a criança brincar com eles” (PARREIRAS, 2012, p.128).

Entendemos, no entanto, que independentemente de seu caráter de estimulação física (o convite para abrir ou fechar portas, por exemplo), qualquer “bom livro” pode promover a *interação* com a criança. Especialmente considerando a qualidade da mediação da professora, foco da presente investigação. Assim, no nosso entender, a categoria *livros interativos* faz pouco sentido, sendo mais claro utilizar o termo “livros-brinquedo”.

Na classificação de Parreiras (2012), também nos chama a atenção a definição dada à categoria *livro de imagem*. Tais livros têm a singularidade de serem construídos a partir de ilustrações (desenhos, fotografias ou a combinação destes). Porém, como sabemos, os livros de imagem podem trazer uma narrativa, contada sem a escrita de palavras, conforme indica Parreiras (2012), mas também ter caráter *informativo* (comuns naqueles que trazem imagens de frutas, diferentes cores ou texturas, por exemplo). Nesse sentido, embora no Quadro 01, os *livros informativos* e os *livros de imagem* componham diferentes categorias, pode-se considerar que os livros de imagem também podem ter a função de informar.

A esse respeito entendemos que os livros de imagem precisam estar muito presentes no berçário, pois podem ampliar os conhecimentos dos bebês sobre o mundo e ajudá-los a aguçar o olhar para detalhes presentes nas ilustrações, tendo em vista que, atualmente, vivemos num mundo bombardeado por imagens (BORBA E MATOS, 2011). Além disso, compartilhamos com Brandão e Santana (2014) a ideia de que:

as imagens atraem os pequenos antes do texto escrito possibilitando, assim, que eles construam suas próprias histórias, ampliando também a sua capacidade de apreciação estética e de expressão verbal. O contato com livros de imagens esteticamente bem construídos certamente também estimula as crianças a desenvolver um olhar mais atento e crítico em relação ao que veem no mundo. (2014, p.5)

Vale ressaltar ainda que, embora muitos livros de imagem tragam apenas figuras isoladas com elementos do cotidiano infantil, alguns apresentam uma narrativa visual muito complexa que exige uma maior capacidade inferencial do leitor. Assim, a ideia de que o livro de imagem é, necessariamente, um livro mais simples não é verdadeira.

Ainda em relação às categorias propostas por Parreiras (2012) é importante comentar sobre a definição do que ela chama de “livros de autoajuda”. Segundo a autora, diferentemente dos contos de fada que, em princípio, também poderiam auxiliar as crianças a superar medos e inseguranças, os livros de autoajuda teriam uma função didática, explícita, da qual a autora discorda, destacando que:

Quando estamos diante de obras literárias, por serem plurissignificativas, polissêmicas, elas nos abrem um leque de possibilidades para trabalharmos afetos e valores com as crianças. Os melhores exemplos são os contos de fadas de que trataremos adiante. (PARREIRAS, 2012, p.148).

Não se trata, portanto, de apresentar uma “receita” para resolver problemas tal como fazem os livros que denomina de autoajuda.

Ainda sobre os contos de fadas e sua leitura para crianças pequenas, Parreiras (2012) chama atenção para o fato de que, em virtude do não pagamento de direitos autorais, é comum encontrar publicações com versões “que mutilam os textos originais” (PARREIRAS, 2012, p.150). Assim, ela enfatiza a necessidade de manter as versões originais.

Em sua análise a autora reflete, também, sobre a necessidade de que os livros produzidos ofereçam conforto e segurança para os pequenos, especialmente aqueles que ficarão livremente acessíveis a eles.

Assim, segundo a autora, os livros para bebês devem apresentar as seguintes características: ter pontas arredondadas, capas e páginas preferencialmente duras, poucas folhas, material atóxico e leve, encadernação com folhas coladas ou costuradas (não grampeadas para evitar acidentes), fundos de uma cor só (para haver respiração das imagens), textos em letra bastão e em tamanho grande, entre outras.

Para conhecer o acervo destinado aos bebês, interessa-nos, além dos elementos já destacados na classificação de Parreiras (2012), aprofundar nosso olhar considerando os níveis de complexidade que podem apresentar para os ouvintes, discutidos por Mantovani (2014).

Tal autora, pesquisando a inserção do livro para crianças pequenas na creche, apresenta um esquema de classificação partindo da ideia que os livros podem ter

diferentes “usos e funções” (p.155), dependendo dos objetivos do adulto mediador. Assim, segundo Mantovani (2014), é possível encontrar:

O livro para análise perceptiva - o reconhecimento de elementos e situações a partir de imagens que, progressivamente podem ser mais complexas. Ou seja, pode-se partir de simples figuras até chegar a “imagens que contam”.

O livro com função identificatória - o livro usado para, através de suas histórias, retomar, de forma simbólica ou direta, sentimentos, emoções, medos entre outras situações com as quais as crianças se identifiquem.

O livro como objeto cultural específico - nesse caso, a autora chama atenção para o fato de que isso só é possível se houver compreensão da criança e o livro responder aos seus interesses. Para Mantovani (2014), dessa forma é possível que o repertório cognitivo e linguístico da criança se consolide, permitindo a compreensão da história e sua reconstrução, pela criança, de maneira autônoma.

Sobre este último uso, questionamos a definição proposta pela autora uma vez que entendemos que o livro pode se constituir em um “objeto cultural específico” bem antes que as crianças sejam capazes de compreender e reconstruir uma história de maneira autônoma.

Mantovani (2014) também apresenta uma categorização dos livros em níveis de progressiva complexidade, com base na observação de crianças dos treze aos trinta meses em contato com livros na creche.

Vejamos um resumo da classificação proposta por ela que, para nós, também se mostra adequada aos livros que podem ser ofertados às crianças menores:

1º nível – *Livros de imagens simples*: livros que apresentam imagens, conhecidas ou não das crianças, que vão sendo nomeadas pelo adulto que interage com as crianças (por exemplo: livros com frutas de vários tipos).

2º nível – *Livros com séries de imagens de objetos relacionados entre si*: livros cujas imagens trazem elementos que se relacionam e representam uma situação específica. Exemplificando: um livro sobre a hora de dormir, no qual as páginas trazem figuras com objetos próprios da hora do sono (um berço, uma chupeta, um lençol, um bebê que dorme, por exemplo).

3º nível – *Livros para reconhecimento de um objeto e sua função*: livros que trazem um objeto isolado (uma bola, por exemplo) e depois apresentam o mesmo objeto exercendo suas funções (a bola num jogo de futebol ou a bola numa piscina de bolinhas).

4º nível – *Proto-histórias*: livros que apresentam uma sequência rudimentar de eventos, repetindo um mesmo personagem em situações análogas (a autora destaca ser esse tipo o mais apreciado pelas crianças da sua amostra na faixa etária a partir dos 18 meses).

5º nível – *Histórias curtas*: livros que apresentam uma sequência de fatos simples ou, facilmente, reconhecíveis pelas crianças.

6º nível: *Histórias complexas*: Textos com muitas sequências, personagens e acontecimentos complexos.

É possível que não encontremos, sempre, no berçário, livros do 6º nível apontado por Mantovani (2014). Porém, isso não significa que os bebês não devam ser desafiados. Afinal, como salientam Ramos e Rosa (2009), ao contrário do que o senso comum pode indicar, os bebês podem experimentar e responder às situações de leitura, demonstrando atenção e interagindo com seus pares e com a professora. Nas palavras das autoras:

Apesar dos bebês não utilizarem a comunicação verbal, eles são responsivos às manifestações comunicativas do parceiro em ocasiões de leitura por meio de vocalizações, sorrisos, olhares e ajustes corporais que traduzem emparelhamento de intenções à situação proposta pela professora. (p.1)

Finalmente, observando as classificações de Parreiras (2012) e Mantovani (2014), percebemos que os livros para bebês incluem um grande leque de possibilidades. Assim, além dos conhecidos livros de histórias e contos de fadas, vimos que existem livros produzidos, especificamente, para as crianças no comecinho de sua vida.

Vale lembrar, porém, que os livros de poesias, trava-línguas e outros textos que exploram a musicalidade em sua composição que não foram destacados na classificação de Mantovani (2014), mas que aparecem em capítulo separado da classificação de Parreiras (2012), também costumam chamar a atenção e conquistar o gosto dos pequenos.

No próximo item, discutiremos sobre possíveis critérios que podem ser adotados por professoras para a seleção dos livros utilizados nas sessões de leitura no berçário.

2.4.1 CRITÉRIOS GERAIS PARA ESCOLHA DOS LIVROS PARA BEBÊS

Dentro do espaço da mediação de leitura, entendemos ser preciso refletir sobre possíveis critérios adotados pelas docentes para a escolha dos livros que serão lidos no berçário. Como vimos acima, o mercado editorial oferece uma grande variedade de livros voltados para bebês, fazendo-se necessário pensar nos elementos que guiam os docentes na escolha do livro.

Considerando os acervos para a primeira infância, Altamirano (2015) aponta o seguinte:

Cada libro ofrece a un pequeño lector, a los niños más grandes o a los adultos que les acompañan multiplicidad de opciones para ser leídas, vistas, revisitadas. Acervos, colecciones, agrupaciones de libros refieren la multiplicidad de libros, que deben ser, siempre, pensados en plural. *Bibliodiversidad* es la categoría que da cuenta de ello. Para que los lectores disfruten de estos materiales y comprometan en ellos su atención y su emoción debemos asegurar que estos libros sean de *calidad*. (ALTAMIRANO, 2015, p.40)

A autora sintetiza a preocupação com os acervos a partir de dois eixos: *Bibliodiversidade*, ou seja, a oferta de um repertório diversificado de livros e *qualidade*, uma conjugação de elementos que façam dos livros boas referências de leitura.

Nesse sentido, elencamos abaixo alguns aspectos mais gerais que julgamos importantes quando nos propomos a selecionar materiais de leitura de boa qualidade e adequados ao público alvo. Para isso, partimos dos três eixos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, na análise de obras de literatura para a Educação Infantil, considera os seguintes eixos: qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica (BRASIL, 2014, p.14).

A partir destes três eixos destacamos as características que julgamos fundamentais aos “bons livros” para bebês. Assim, por livros de qualidade estamos considerando aqueles que conjuguem as seguintes características:

- 1. Aspectos gráficos/editoriais:** Livros com tamanho adequado ao manuseio das pequenas mãos dos bebês (podendo ser grandes, para serem manuseados com ajuda do adulto ou menores para manuseio independente). Livros impressos em materiais resistentes e leves e com poucas páginas. Letras impressas no formato bastão, em cor que se destaque das ilustrações, entre outros.

2. **Ilustrações:** Desenhos ou fotografias que viabilizem experiências visuais diversificadas nas quais os bebês possam ir percebendo detalhes e relações com o texto (quando houver texto) ou que favoreçam a construção de sentidos no caso dos livros de imagem. Figuras não estereotipadas, preferencialmente sobre fundos que não se confundam com elas (levando as crianças a perceberem os contornos e identificarem as imagens).
3. **Texto:** Como sabemos livros belíssimos podem conter histórias vazias de significado e pobres em experiências de linguagem. Assim, é preciso buscar livros com textos que abordem temáticas de interesse para os bebês e que incluam variados gêneros textuais. Livros com palavras isoladas para identificação de elementos, textos com narrativas (que podem se tornando mais complexas ao longo do ano), textos que tragam novas palavras ao repertório dos bebês e explorem a sonoridade e a musicalidade da língua costumam ser interessantes para os bebês. Assim, é preciso explorar temáticas variadas cujo interesse não se restrinja ao controle de comportamentos ou moralização.

Com relação à adequação ao público, os livros para bebês precisam atentar, também, para as características referentes à segurança, já apontadas por Parreiras (2012). Isso porque é comum que os bebês, antes de “ler o livro”, usem-no para outros fins, como colocar na boca, por exemplo.

No caso do berçário, ao eleger livros é preciso considerar, ainda, o desenvolvimento das linguagens do bebê e o processo de formação inicial do leitor, levando em conta que:

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. (COSSON, 2011, p.35)

Assim, ao trazer uma proposta de leitura para os bebês, é primordial oferecer um acervo que seja variado em experiências de linguagem e que evolua ao longo do ano. Textos com rimas, onomatopéias, palavras menos familiares e poemas são bons materiais para ampliar, progressivamente, o repertório já conhecido pelos bebês. Isso porque, conforme observou Mattos (2013) em sua pesquisa, embora haja muitos livros

para bebês que se pareçam com brinquedos, “poucas são as obras que consideram a brincadeira que o próprio texto escrito pode conter e provocar” (2013, p.109).

A escolha e disponibilização dos livros para eles precisa se basear, também, nas observações atentas de suas professoras e de outros educadores sobre as expressões das preferências dos pequenos, uma vez que:

Los bebés expresan gustos propios desde muy temprano. Por eso, resulta conveniente darles a escoger entre dos o três libros, para favorecer que construyan y reafirmen sus preferencias, y las expresen al elegir unos libros y no otros. Los bebés son exigentes porque sabenlo que quieren. (CHAPELA, 2010, p.50)

Embora saibamos que os bebês ainda terão uma longa trajetória até começarem a “decifrar os risquinhos pretos no papel” (BRANDÃO e ROSA, 2007) e chegarem a ler convencionalmente, a atenção às características dos livros é elemento fundamental da mediação da professora.

Assim, entendemos que ao cuidar da escolha dos livros a serem oferecidos ao bebê, elegendo aqueles que mais possam favorecer o aprofundamento da relação bebê-livro, a professora já está contribuindo para formar leitores. Com isso, defendemos que os critérios de escolha dos livros juntamente com a organização do espaço, constituem elementos importantes no processo de mediação de leitura conduzido pela professora.

Delineada a discussão teórica em torno da qual o presente estudo foi estruturado, procederemos à apresentação das escolhas metodológicas que o constituem e, na sequência, traremos a análise e discussão dos resultados.

3. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme dissemos, o principal objetivo do presente estudo foi analisar as ações de mediação de leitura com bebês em instituições públicas de Educação Infantil do Recife. Para tanto, escolhemos como norteadora da pesquisa a abordagem qualitativa.

Tal opção nos permitiu interação direta com os participantes do estudo, bem como a construção de dados descritivos a partir da realidade observada (NEVES, 1996). A pesquisa também incluiu dados quantitativos sobre as ações de mediação docente que, analisados qualitativamente, integraram nossos resultados.

Antes de iniciar o estudo, o projeto foi avaliado por um comitê técnico da Secretaria de Educação do Município de Recife, obtendo parecer favorável à realização da pesquisa, conforme atesta a carta de anuência no Anexo 01.

Em direção ao objetivo apontado acima, adotamos os seguintes procedimentos para a geração dos dados (DREY, 2008): entrevistas, observações e vídeo gravações dos momentos de leitura nas salas de berçário. As entrevistas foram conduzidas com seis docentes atuando em berçários, indicadas pela Secretaria de Educação do Município. Do grupo de seis professoras, foram escolhidas duas para participar da etapa de observação em que acompanhamos sessões de leitura no berçário, em três momentos distintos ao longo do ano.

As vídeo-gravações das sessões de leitura foram conduzidas nos meses de abril, agosto e dezembro (ou seja, no início, meio e final do ano letivo), perfazendo um total de 11 sessões (seis de uma das professoras e cinco da outra docente⁸).

Esperávamos, com esses procedimentos, ter a possibilidade de identificar, ao longo do ano, regularidades e diferenciações nas ações de mediação de leitura das professoras, considerando as mudanças e o crescimento dos bebês. Além disso, também tínhamos a expectativa de registrar possíveis indícios de evolução nos comportamentos leitores revelados pelos bebês, tendo em vista sua progressiva familiaridade com as sessões de leitura.

A seguir, descreveremos detalhadamente os procedimentos adotados no estudo.

3.1 CONHECENDO CONCEPÇÕES DOCENTES: AS ENTREVISTAS

Após a indicação, pela equipe técnica da Secretaria de Educação, de seis unidades educacionais que dispunham de salas de berçário e que realizavam atividades de leitura com bebês, visitamos essas unidades para um contato inicial com as professoras.

Nesse primeiro momento, realizamos entrevistas com as professoras de berçário com o objetivo geral de explorar suas concepções e práticas acerca da atividade de leitura com bebês (ver Apêndice 04 para o roteiro das perguntas formuladas). Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada uma vez que esta tem como característica:

um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p.156).

⁸ A última sessão de uma das professoras não foi computada, tendo em vista que a docente em vez da leitura de livros, fez uma contação de história com fantoches que, embora importante, não fazia parte do nosso foco de investigação.

Com base nas entrevistas, foram escolhidas as duas docentes para observação e o registro em vídeo das sessões de leitura para o seu grupo de crianças. A seleção das professoras considerou a frequência com que liam para os bebês, sua maior preocupação com o acervo e os espaços de leitura no berçário, bem como a concordância com a observação e vídeo-gravação das sessões de leitura.

3.2 REGISTRANDO MOMENTOS: AS VÍDEO-GRAVAÇÕES

Como já foi dito, as sessões de leitura foram registradas em vídeo, considerando-se que:

A vídeo-gravação é uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, de suas ações e interações. Essa linguagem permite a consciência do real e possui componentes cognitivos e afetivos. (GAMA, 2014, p.81)

Além disso, temos percebido a relevância desse instrumento para a geração de dados de pesquisas que envolvem bebês (ver, por exemplo, ROSSETTI-FERREIRA, et.al., 2003; RAMOS, FONTES e BISPO, 2012; LEAL e RIBEIRO, 2015).

Entendemos que esse suporte tem se mostrado fundamental para que não se percam informações importantes para a análise das situações observadas, dando maiores condições de apreender detalhes da condução das sessões de leitura pelas professoras e, também, das interações e reações das crianças durante esses momentos.

Dessa forma, elementos como movimento, gestos, olhares, sons emitidos pelos bebês na interação com os livros, colegas e com a professora puderam ser recuperados e revisitados no processo de análise do presente trabalho.

Para as vídeo-gravações, utilizamos duas câmeras, ambas móveis. A primeira, com foco direcionado à docente, para captar a sua leitura, foi operada por uma assistente de pesquisa devidamente orientada a respeito dos objetivos do estudo. A segunda câmera, operada pela pesquisadora, estava direcionada aos bebês, com o objetivo de registrar seus comportamentos, reações e interações durante as sessões de leitura. Dessa forma, tal como em Ramos (2006), a pesquisadora movimentava-se constantemente para registrar o desenrolar das situações julgadas relevantes para a pesquisa.

Antes de iniciar as vídeo-gravações, conversamos com a direção das unidades educacionais, com as professoras e com as mães ou pais dos bebês participantes. A conversa serviu para explicar os objetivos da pesquisa, bem como para pedir

autorização de participação e uso de imagem das crianças e suas docentes (ver Anexos 02 e 03).

Além da conversa, visitamos as salas alguns dias antes do início das gravações de modo a nos tornar conhecidas, pesquisadora e assistente, pelo grupo de educadoras e, especialmente, pelos bebês. Nessas visitas, levamos câmeras de brinquedo e outras reais, mas sem funcionamento, para “brincar de filmar” os bebês. Nessa ocasião, também combinamos com as professoras de comparecer às salas nos dias em que elas fossem realizar leitura de livros.

A entrada progressiva no campo facilitou nosso processo de aceitação e aproximação do grupo. Tal procedimento foi fundamental uma vez que respeitou o tempo necessário para que crianças e adultos se sentissem à vontade diante de nossa presença, conforme salientam Ramos (2010) e Nascimento (2012).

A respeito da observação, entendemos que a atenção a esse procedimento é fundamental visto que:

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão construir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador (...). (VIANNA, 2003, p.12)

Assim, elaboramos dois roteiros, apresentados nos Apêndices 05 e 06, que serviram para orientar as observações, sendo preenchidos logo após as sessões de vídeo-gravação. Como é possível notar, o primeiro roteiro está focado nas ações de mediação da professora durante a condução das sessões de leitura. O segundo roteiro, formulado com base no estudo de Guimarães (2011), concentra-se, por sua vez, nos comportamentos dos bebês e sua relação com os livros de literatura disponibilizados durante as sessões de leitura.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFESSORAS E SEUS GRUPOS DE BEBÊS

Participaram desse estudo duas professoras e seus grupos de bebês, ambas da rede municipal do Recife. A primeira atuava num Centro Municipal de Educação Infantil (unidade que atende crianças entre 0 e 5 anos, em horário integral) e a segunda numa Creche (unidade que atende crianças entre 0 e 3 anos, também em horário integral), as quais chamaremos professoras X e Y, respectivamente.

A professora X tem 12 anos de exercício da profissão, sendo 11 anos na rede municipal do Recife, com oito anos de trabalho em turmas de berçário da unidade educacional que acompanhamos. A professora X tem graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.

O grupo de alunos da professora X era constituído por 15 bebês (sete meninas e oito meninos), cuja faixa etária, no começo do ano, variava entre quatro e onze meses. Além da professora, o grupo contava com o apoio de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), duas estagiárias e uma lactarista. Nessa unidade educacional, a professora acompanha o seu grupo em horário integral.

A professora Y, por sua vez, tem 14 anos de docência na rede municipal do Recife (dos quais 13 são na unidade educacional que acompanhamos, sendo cinco anos no berçário). Sua formação superior é em Psicologia, tendo feito o curso de magistério e Especialização em Educação Infantil.

No berçário da professora Y estavam matriculados 15 bebês (oito meninas e sete meninos), que, no início do ano, tinham entre três e dez meses. A equipe de educadores estava composta por duas ADIs, uma estagiária e uma lactarista. Neste berçário, a professora estava em sala apenas no período da manhã.

3.4 A MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Observando o material obtido a partir da vídeo-gravação e procurando seguir a opção metodológica de analisá-lo qualitativamente, buscamos apreender as ações encaminhadas pela professora durante as sessões de leitura com os bebês.

Desse modo, os vídeos foram transcritos integralmente e assistidos inúmeras vezes de maneira que as categorias de análise das ações de mediação de leitura encaminhadas por cada docente foram gradualmente emergindo a partir de uma reflexão aprofundada sobre o material, tal como feito por Ramos (2006) e Gama (2014).

Seguindo esse procedimento, foram elaboradas 12 categorias correspondentes aos diferentes tipos de ações identificados nas sessões de leitura observadas. Tais categorias estão apresentadas no Quadro 02, abaixo.

Quadro 02: Categorias de análise das ações docentes identificadas durante as sessões de leitura

Categorias
1-A prof. ^a lê o texto conforme está escrito no livro

2 –A prof. ^a faz referência à vocabulário, conceitos e posturas envolvidos no ato de ler (por exemplo, usa palavras como “autor, ilustrador, historinha, ler, página” ou ensina a passar as páginas do livro ou a abrir o livro
3-A prof. ^a chama a atenção do grupo ou de um bebê específico para participar da atividade
4-A prof. ^a nomeia um elemento nas ilustrações do livro, descreve a ação de um personagem ou cita algumas de suas características
5-A prof. ^a faz perguntas sobre elementos presentes nas ilustrações
6-A prof. ^a faz perguntas sobre as ações dos personagens ou eventos com base ou não nas ilustrações do livro
7- A prof. ^a acolhe ou incorpora as reações dos bebês durante a leitura
8- A prof. ^a imita ou estimula os bebês a imitar um movimento, gesto ou som feito por um colega ou personagem do livro
9-A prof. ^a faz conexão entre o texto e as características físicas ou experiências dos bebês ou de adultos significativos
10- A prof. canta uma música que ela associa ao livro
11 – A prof. ^a recorre a objetos de apoio para a leitura do livro
12- A prof. ^a brinca de faz de conta ou estimula os bebês a brincar interagindo com personagens do livro ou com os objetos de apoio que utiliza durante a leitura

Como é possível observar no exemplo do protocolo com a transcrição literal de uma das sessões de leitura (ver Apêndice 07), diferentes ações docentes foram destacadas na fala da professora e sublinhadas pela pesquisadora. Como também se vê no protocolo, ao lado de cada ação destacada há um parêntese no qual deveria ser inserido o número correspondente às diferentes categorias de acordo com o Quadro 02, acima. As falas da professora sublinhadas e numeradas em cada protocolo constituíram, portanto, o conjunto de enunciados que foram categorizados e analisados no estudo.

Para dar maior confiabilidade à análise, os protocolos das sessões de leitura foram classificados pela pesquisadora e um segundo juiz independente (no caso, a assistente de pesquisa que auxiliou na filmagem das sessões).

Tal qual a pesquisadora, o segundo juiz assistiu aos vídeos e, de posse dos protocolos com as transcrições das sessões de leitura e do quadro com as de categorias, classificou os enunciados.

Ao final da categorização, feita de modo independente, foi registrado o índice de acordo entre as classificações feitas pela pesquisadora e a assistente de pesquisa para

cada protocolo. Nos casos das discordantes, a pesquisadora e o segundo juiz discutiam para decidir em que categoria o enunciado deveria ser classificado. Nas situações em que não houve acordo, recorremos ao julgamento de um terceiro juiz.

Abaixo apresentamos o Quadro 03 com o percentual de acordo obtido na análise de cada uma das 11 sessões de leitura.

Quadro 03 - Percentuais de acordo entre pesquisadora e segundo juiz em cada sessão de leitura

Sessão de Leitura		Total de enunciados analisados		Percentual de acordo na classificação	
Prof. ^a X	Prof. ^a Y	Prof. ^a X	Prof. ^a Y	Prof. ^a X	Prof. ^a Y
1		152	304	89,48	97,04
2		238	401	97,06	92,02
3		331	214	92,75	92,53
4		282	146	93,27	87,68
6		219	214	94,53	92,53
6		-----	247	-----	96,36

Explicados os elementos presentes na análise das ações de mediação das professoras, elencaremos, na próxima sessão, as situações envolvidas na análise das ações dos bebês.

3.5 BEBÊS, LIVROS E MEDIAÇÃO DE LEITURA: COMO VIMOS ESSA HISTÓRIA?

Na presente pesquisa indicamos a intenção de registrar as reações dos bebês durante as sessões de leitura, bem como a expressão de possíveis gestos de leitura (CHARTIER, 1996) por esse grupo. Também buscamos explorar as relações entre as ações de mediação docente e os comportamentos leitores que conseguimos observar nos bebês.

Para isso, como já mencionamos, foram utilizadas duas câmeras, sendo uma delas móvel, operada pela pesquisadora com o foco no acompanhamento de eventos protagonizados pelos bebês. A opção pela vídeo-gravação nos deu condições de aprofundar a análise a partir através das inúmeras visualizações dos vídeos. Esse procedimento, inclusive, faz parte da tradição de pesquisas com bebês conforme percebemos ao dialogar com estudos de referência nesta área (por ex.: CARVALHO, et al; 1996; PEDROSA, CARVALHO, 2005; RAMOS 2006, RAMOS, 2010).

Em consonância com nossos objetivos, iniciamos as gravações a partir do momento em que as professoras sinalizavam para nós que iriam começar a leitura. Assim, outros elementos importantes da rotina, como brincadeiras e demais atividades que não se referiam ao momento de leitura ou aos livros, não compuseram nosso material de análise. Entretanto, mesmo com o corte que considerava apenas a sessão de leitura, era inegável que, diante dos muitos recursos disponíveis (brinquedos, decoração da sala, por exemplo) e interesses do grupo de bebês, outros eventos se misturassem à participação das crianças na leitura.

Portanto, em face das muitas ações simultâneas, foi preciso fazer escolhas a partir dos dados de observação registrados. As escolhas, inclusive, como afirma Wallon (1986, apud PEDROSA e CARVALHO, 2005) fazem parte do processo de observação e são determinadas por nossos interesses, hipóteses, expectativas ou mesmo hábitos mentais. Assim, segundo Pedrosa e Carvalho (2005) é o observador quem dá aos fatos o “status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os dados observados” (2005, p.432). As autoras destacam, porém, a necessidade da explicitação de critérios para que o dado se torne um elemento compartilhável dentro da construção do conhecimento. Sem critérios, haveria o risco de que a subjetividade do pesquisador inviabilizasse essa construção.

Dessa forma, diante da necessidade de especificar o que seria pertinente para a pesquisa, recorreremos aos roteiros de observação dos bebês (Apêndice 06) que, articulados com os objetivos do estudo, estruturaram os critérios a partir dos quais buscamos *ver* os bebês nas sessões de leitura.

Tal como bem observou Ramos (2010), considerando o fluxo de eventos quase sempre muito fragmentado e cheio de significados e ações quando lidamos com bebês, a ajuda de tais roteiros é fundamental para eleger os recortes que serão analisados.

Esses recortes, por sua vez, foram estruturados através de episódios (PEDROSA, 1989, CARVALHO, et al., 1996; RAMOS, 2006) que se referiam aos eventos interativos que nos interessavam.

Assim, foram selecionados dos vídeos trechos protagonizados por um ou mais bebês, sozinhos ou acompanhados por parceiros (bebês ou outros adultos) em situações que se relacionavam com livros, leitura e ações de mediação. Os trechos consideraram as ações escolhidas de seu ponto de partida até o término da situação interativa.

No capítulo a seguir, apresentaremos os resultados e a discussão decorrentes de nosso estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentaremos a análise dos dados gerados em nossa pesquisa. Partiremos das entrevistas realizadas, através das quais buscamos ter acesso as concepções e práticas das professoras acerca da leitura com seu grupo de bebês. Na sequência, apresentaremos os dados que se constituíram durante as observações e vídeo-gravações das sessões de leitura em dois berçários de instituições públicas do Recife.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme já sinalizamos, a escolha das duas docentes que foram observadas ocorreu com base nas suas respostas durante a entrevista (ver apêndice 04 para o roteiro das perguntas) realizada no início da pesquisa. Uma pergunta foi determinante para a seleção das duas docentes: “Com que frequência e em que momentos do dia as leituras são realizadas? ”

As duas professoras escolhidas, aqui chamadas de X e Y, afirmaram ler diariamente para seu grupo de bebês. Justificamos nosso interesse por essas docentes por considerarmos que a leitura diária estimula que os bebês se apropriem do livro e de suas histórias.

Além disso, a concordância das mediadoras em serem filmadas juntamente com seu grupo de bebês foi outro critério de seleção. Isso porque nos interessava que elas estivessem à vontade de modo que nossa presença tivesse o mínimo de interferência possível em sua prática.

Dito isto, procederemos à discussão das entrevistas, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977) definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38)

No nosso caso, o conteúdo levantado nas entrevistas foi analisado a partir de categorias temáticas que emergiram das respostas dadas pelas docentes, tal qual em Gama (2014). O Quadro 04 mostra tais categorias:

Quadro 04 – Categorias de análise das entrevistas

Categorias Temáticas – entrevistas	Perguntas Referentes ao Tema
Por que leem para os bebês?	1-No seu dia a dia você lê para os bebês? 4- Com que frequência e em que momentos do dia as leituras são realizadas? 3-Por que (com qual objetivo) você lê para eles? 9-Como você avalia a sua condução desses momentos?
Como leem para os bebês?	5- Você pode descrever pra mim como você organiza essas situações de leitura? (estimular a professora a falar sobre como as leituras acontecem, como ela organiza o espaço e retomar as informações e pistas dadas por ela) 8-Como você se sente quando lê livros de literatura para seu grupo de crianças? 10- Os livros sempre ficam disponíveis para que bebês possam folheá-los? 11-Existe, na sala ou fora dela, algum espaço específico para a leitura? Você poderia descrever esse espaço?
O que leem para os bebês?	2-O que você costuma ler para os bebês? 6-Há livros que você prefira ler para eles? (investigar, a partir das respostas da docente, quais os critérios que as docentes utilizam para a escolha dos livros) 7-Eles demonstram interesse por algum tipo específico de livro? (aprofundar a investigação sobre os possíveis motivos das crianças) 12- Na creche/CMEI existem livros específicos para os bebês?

Na primeira categoria, “Por que leem para os bebês”, estavam englobadas as respostas que motivavam as ações de mediação de leitura empreendidas pelas docentes. Consideramos também a frequência das sessões de leitura, bem como a avaliação que as docentes faziam destes momentos.

Depois, consideramos a categoria “Como leem para os bebês”, tendo por referência a mediação de leitura como um conjunto maior que o ato de ler propriamente dito. Nesse sentido, contemplamos as perguntas que se referiam ao espaço de leitura, a disponibilização dos livros para os bebês e as sensações da professora enquanto mediadora.

Por fim, elencamos “o que leem para os bebês”. Embora não fosse objetivo da pesquisa aprofundar a análise do acervo existente nas unidades para o trabalho com os bebês, era importante saber o que a professora, efetivamente, utilizava e qual a avaliação que elas faziam das preferências dos pequenos.

Conforme já situamos, as duas professoras tinham um longo tempo de trabalho na Educação Infantil. E, particularmente no berçário, ambas tinham mais de cinco anos de atuação, o que lhes confere uma experiência relevante acerca das práticas envolvidas na referida sala de aula.

No primeiro bloco de perguntas, “Por que leem”, X e Y afirmaram ler todos os dias. Porém, na rotina de X, que trabalha integralmente na unidade educacional, a leitura (“hora da história”, como ela chamou) pode acontecer de manhã ou de tarde, dependendo da dinâmica do grupo ou do planejamento do dia. No caso de Y, as atividades de leitura ocorrem costumeiramente após o “Bom dia” (momento de acolhida musical que acontece após o café da manhã) e antecede a ida ao parque ou o banho, conforme a escala do dia.

Sobre os objetivos da leitura, a professora X destacou o interesse de oportunizar o contato dos bebês com uma forma de expressão diferente, no caso o livro, para auxiliá-los a entender a história e também aprender palavras novas. A professora Y, por sua vez, destacou seu interesse de familiarizar os bebês com a situação de leitura e conhecer os livros o que, segundo ela, também acontece de maneira sistemática nas visitas à sala de leitura da unidade (que conta com uma mediadora de leitura específica).

Ainda sobre os objetivos, percebemos que a fala das duas docentes estava conectada com o discurso acadêmico atual. Por exemplo, ao serem questionadas sobre os motivos que as levavam a ler para seu grupo de bebês, as professoras deram respostas que evidenciavam conhecimentos relevantes sobre a formação do leitor, tal como indicado abaixo:

Pesquisadora: Por que (com qual objetivo) você lê para eles?

Prof.^a Y: Meu objetivo, pelo menos nesse primeiro momento, é eles se familiarizarem com essa situação de pegar “aquele objeto”, que é um livro e eles verem que passa (a página) ... Familiarizar-se com essa situação de leitura.

Para as professoras era importante que os bebês aprendessem que aquele era um objeto cuja função era “contar algo”, fato que elas nos disseram já terem discutido tanto nas formações oferecidas pela rede quanto em outros momentos de reflexão em parceria com estudantes e docentes da UFPE. As duas docentes, ao que notamos, valorizavam muito os momentos em que discutiam com “o pessoal que vem da Universidade”, conforme elas denominaram.

Tal contato, pelo que apuramos, se dava através de encontros nos quais estudantes do curso de Pedagogia e suas professoras de Pesquisa e Prática Pedagógica 6 (estágio em Educação Infantil) promoviam leituras e debates com as professoras que estavam recebendo alunas em suas salas. A professora Y mencionou, inclusive, que a oportunidade de discutir com alunas e uma docente da UFPE sobre leitura na Educação Infantil durante o estágio a fez ler com mais frequência para seu grupo de bebês. Na

unidade da professora X, além dessa aproximação com estudantes da disciplina referida acima, há um grupo de estudo do qual participam professoras da escola e docentes da área de Educação Infantil da UFPE.

Sobre a avaliação que fazem dos momentos de leitura, Y destacou que acredita que os bebês estão aprendendo “outras coisas da linguagem, do vocabulário”, mesmo que eles ainda não falem. Ela também adicionou que registra o que percebe nos momentos de leitura, em seu diário de classe, para compor a avaliação dos bebês. A docente também avaliou que, às vezes, os bebês ficavam desatentos. Nesses momentos, aí ela não só lia, mas acrescentava outras informações, como a imitação de animais, para chamar a atenção deles para a atividade. A professora X avaliou que os bebês gostam bastante dos momentos de leitura e que já percebia que alguns imitavam o movimento dela de “passar o dedo sobre a página” enquanto lia. Ela também acrescentou que nem sempre a leitura “dá certo”, que há dias em que os bebês estão dispersos e chorosos, sem vontade de participar da atividade. Assim como a professora Y, X também registra em seu diário de classe as avaliações que faz dos momentos de leitura.

Seguindo para o tópico: “Como leem para os bebês”, as professoras nos falaram sobre a organização que fazem do espaço de leitura. A professora X relata que lê com as crianças sentadas sobre os tapetes de emborrachado de sua sala onde costuma colocar almofadas e poltronas feitas com pneus. Y nos falou que, por conta do tamanho de sua sala, fica difícil fazer um “lugar para a leitura”. De acordo com ela, procura um lugar com boa ventilação onde possa sentar e ser vista pela “plateia”. As duas professoras nos disseram que vão chamando os bebês, às vezes a partir de uma música, com o objetivo de fazer uma “roda”.

Perguntada sobre como se sente ao ler para seu grupo de bebês, a professora Y falou de sua insegurança com o texto. Para ela, alguns livros destinados aos bebês tem um vocabulário “pobre” e ela sente a necessidade de acrescentar informações. A professora também acrescentou que se sente feliz em dar a eles essa oportunidade de leitura, uma vez que ela própria tem lido sobre a importância de ler para os bebês. Já a professora X, mencionou se sentir importante por apresentar aos bebês o “universo da leitura, já que muitos chegam lá sem nunca terem pego num livro”.

A respeito do acesso aos livros, as duas professoras relataram ter livros disponíveis para as crianças. A professora X, inclusive, mostrou um cesto com muitos exemplares de variados gêneros e materiais de impressão. A professora Y, por sua vez,

nos falou que há livros à disposição em sua sala, mas com número e qualidade insuficientes visto que muitos estão rasgados. As duas professoras mencionaram a existência de livros “melhores”, assim classificados por serem mais novos ou de edições mais refinadas, que ficam sob a guarda dos armários pedagógicos e com os quais os bebês têm contato limitado.

Sobre espaços específicos para leitura dentro da unidade educacional, X mencionou que, antes, havia uma biblioteca cujo espaço passou a ser ocupado por mesas interativas do sistema Positivo. Desta forma, os livros foram reorganizados num espaço no hall da escola sem o mesmo aconchego que havia na biblioteca, segundo X. A professora Y nos mostrou a sala de leitura da unidade elogiando as ações da “professora de biblioteca”, que recebe as crianças da unidade em horários pré-definidos e em pequenos grupos promovendo um contato significativo com obras literárias.

Seguindo para o último bloco temático, “o que leem para os bebês”, as professoras responderam questões sobre os acervos por elas utilizados. Ambas nos disseram ler variados tipos de livros (contos, livros de imagem, livros temáticos) e demonstraram preferir livros que tivessem alguma relação com animais ou com o cotidiano dos bebês. A resposta sobre a preferência delas, inclusive, foi influenciada pelo comportamento dos bebês uma vez que destacaram que os pequenos gostam mais de livros sobre animais ou que tenham elementos da rotina dos bebês (brincar, comer, tomar banho, por exemplo). As duas professoras disseram perceber que livros grandes e “duros” (de maior gramatura) são muito disputados pelos bebês nos momentos de manuseio. A professora X destacou sua percepção de que os bebês não parecem gostar de livros de tecido

Sobre a existência de livros específicos para bebês, ambas disseram que há materiais na unidade separados especificamente para os bebês, sobretudo os de plástico ou tecido. A professora Y insistiu que os livros que tem em sala são insuficientes para o manuseio do grupo, mencionando que, para compor o acervo da sala, comprou alguns livros. Já X considerou ser bom o acervo que está à disposição em sua sala.

As entrevistas nos auxiliaram não apenas por apresentar o que as professoras pensam a respeito da leitura que realizam e dos livros que tem à disposição, mas por traçar um panorama a respeito do que iríamos ver na prática. Com efeito, muito do que foi abordado nas entrevistas foi possível de identificar nos momentos em que realizamos as observações, nos ajudando a compreender as escolhas das professoras em seu

trabalho de mediação de leitura. A seguir traremos da análise de dados gerados através da etapa de observação.

4.2. VER PARA CONTAR: AS OBSERVAÇÕES E VÍDEO-GRAVAÇÕES DAS SESSÕES DE LEITURA NO BERÇÁRIO

Nessa seção apresentaremos os livros lidos pelas professoras nas sessões de leitura observadas, bem como a análise dos dados quantitativos obtidos após a categorização das diferentes ações de mediação de leitura observadas na prática de cada docente. Buscamos ainda relacionar a leitura dos dados quantitativos à leitura qualitativa que fizemos a partir dos vídeos.

Optamos por discutir a mediação de leitura das duas professoras individualmente e, posteriormente, apresentar nossas reflexões sobre similaridades e diferenças nas formas de atuação de ambas.

4.3 OS LIVROS ESCOLHIDOS PELA PROFESSORA X

Apresentaremos os livros de acordo com a ordem em que foram lidos nas sessões de leitura observadas.

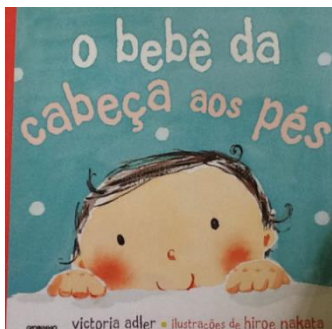
1ª sessão de leitura: O Saco (Ivan e Marcello)



O livro é rimado e traz

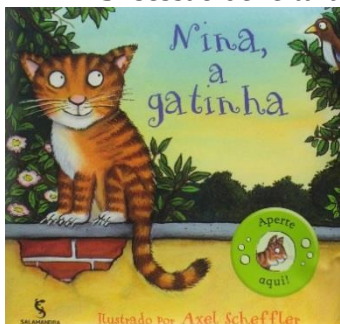
uma sequência engraçada de encontros entre animais. Conta a história de um saco que foi encontrado por um tamanduá e que guarda dentro de si um mistério: o que será que tem dentro do saco? Tal enredo foi aproveitado pela professora através da utilização de um objeto de apoio – um saco de tecido- usado por ela durante a leitura. Com ilustrações interessantes, frases curtas e um bom encadeamento dos diálogos, o texto surpreendia o leitor ao revelar que, dentro do saco, dormia um sapo.

2ª sessão de leitura: O bebê da cabeça aos pés (Victoria Adler e Hiroe Nakata)



O livro apresenta as partes do corpo do bebê e as funções de cada uma, de forma lúdica e com ilustrações delicadas e atraentes. Traz uma pergunta que se repete ao longo do texto: “quem gosta do (nome da parte do corpo) do bebê? ”. A resposta é dada por diferentes personagens que vão aparecendo (um avô, um irmão, entre outros) acompanhados da ilustração.

3ª sessão de leitura: Nina, a gatinha (Ilustrações de Axel Scheffler)



O livro traz a história da gata Nina e suas peripécias durante o dia e a noite, nos seus encontros com outros animais. O livro é de plástico com ilustrações de cores fortes e distribuídas em toda a página (sem deixar espaços em branco). O texto é composto por frases curtas e rimas e, na capa, há um apito (com a indicação: “aperte aqui”) fácil de ser acionado pelos bebês. A esse respeito, a professora X fez uma observação interessante de que seria mais apropriado que o som reproduzisse o “miado” da gatinha.

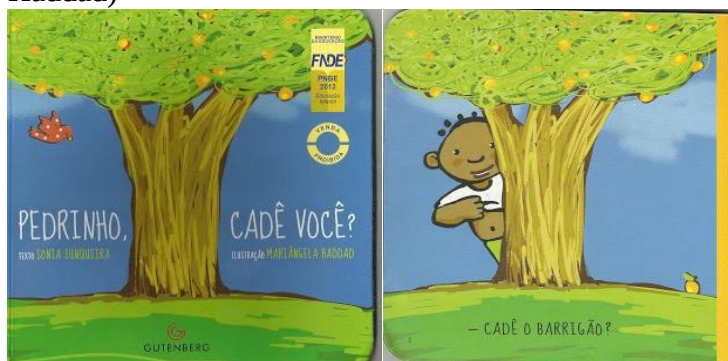
4ª sessão de leitura: Guga, a tartaruga



Assim como o livro anterior, este também é de plástico sendo considerado um livro de banho. Com frases curtas, conta a história de uma tartaruga e seus encontros com outros animais no jardim por onde passeia. As ilustrações também ocupam a página toda em um fundo azul que compõe o céu. Percebemos que, na sala

havia alguns exemplares deste livro, possibilitando que várias crianças pudessem escolhê-lo ao mesmo tempo.

5ª sessão de leitura: Pedrinho, cadê você? (Sônia Junqueira / Mariângela Haddad)



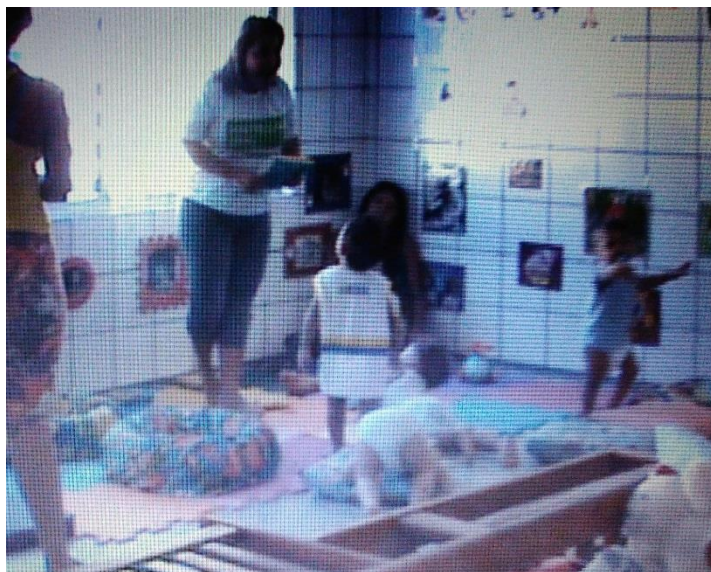
No livro, Pedrinho está escondido atrás de uma árvore e, aos poucos, vai mostrando partes do seu corpo à medida que a sua mãe pergunta, por exemplo: “Cadê o barrigão?” ou “Cadê seu pé?”. Assim, a mesma ilustração se repete ao longo do livro, enquanto Pedrinho vai mostrando diferentes partes do seu corpo até, finalmente, sair detrás da árvore por completo.

Como é possível concluir, a professora X fez boas escolhas de leitura com uma tendência por livros com pouco texto, frases curtas e rimadas, ilustrações atraentes e temas considerados adequados para crianças do berçário. Assim, além da temática dos animais que, de acordo com ela, é muito apreciada pelos bebês, a professora também utilizou dois livros que mencionavam as partes do corpo, o que também costuma atrair a atenção desse grupo.

4.4 A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA X – O QUE DIZEM OS VÍDEOS?

A professora X demonstrou, ao longo do ano, uma atenção especial com a preparação do ambiente para os momentos de leitura realizados com seu grupo de bebês. Assim, observamos que as leituras eram, quase sempre, realizadas nos tatames de emborrachado arrumados num canto da sala com almofadas para que os bebês se acomodassem, conforme vemos na foto a seguir:

Foto 08: Tatames e almofadas da professora X



Outra ação da professora que indica seu olhar atento em relação à preparação do ambiente foi registrada quando, estando fora da sala com os bebês, pediu as auxiliares que dispusessem diferentes livros no tatame. Ao retornar à sala com a professora, os bebês foram, então, surpreendidos com um ambiente convidativo para a leitura, como mostra a imagem abaixo:

Foto 09 – Livros expostos no espaço de leitura



A professora X também mostrava interesse em envolver os bebês no momento da leitura. Assim, frequentemente, estimulava que alguns deles “lessem” para os colegas e, ao longo do ano, ficou evidente a crescente intimidade do seu grupo com os livros e com os momentos de leitura.

Abaixo, apresentamos a Tabela 01 com os percentuais dos diferentes tipos de ação docente, observadas durante cada uma das sessões de leitura realizadas pela professora X. Destacamos que o número total de enunciados, registrados no final da tabela, se refere apenas àqueles enunciados que foram considerados relevantes para análise da mediação de leitura da professora. Assim, não foram contabilizados

enunciados que se relacionavam com outras questões ou eventos, tais como: instruções da professora às auxiliares ou interações com as famílias das crianças. Também é importante lembrar que acompanhamos duas sessões de leitura em três períodos distintos do ano (meses de abril, agosto e dezembro).

Tabela 01: Percentual das ações docentes durante as sessões de leitura - Professora X

Categoria	1ª sessão de leitura	2ª sessão de leitura	3ª sessão de leitura	4ª sessão de leitura	5ª sessão de leitura
1-Lê o texto conforme está escrito no livro	11,1	13,4	7,2	4,9	0
2- Faz referência à vocabulário, conceitos e posturas envolvidos no ato de ler	30,2	4,6	26,1	31,4	15,5
3-Chama a atenção do grupo ou de um bebê específico para participar da atividade	7,2	9,6	21,3	18,3	7,7
4-Nomeia um elemento nas ilustrações do livro, descreve a ação de um personagem ou cita algumas de suas características	21,7	18,9	19,8	19,43	18,2
5-Faz perguntas sobre elementos presentes nas ilustrações	4,6	5,0	12,2	8,8	5,0
6-Faz perguntas sobre as ações dos personagens ou eventos com base ou não nas ilustrações do livro	1,9	2,5	0,9	1,4	0,4
7- Acolhe ou incorpora as reações dos bebês durante a leitura	0,6	0,8	3,4	2,8	3,2
8- Imita ou estimula os bebês a imitar um movimento, gesto ou som feito por um colega ou personagem do livro	0	1,6	1,5	2,8	4,5
9-Faz conexão entre o texto e as características físicas ou experiências dos bebês ou de adultos significativos	0	39,9	1,5	0,3	43,8
10- Canta uma música que ela associa ao livro	5,9	1,2	3,7	4,9	1,3
11 – Recorre a objetos de apoio para a leitura do livro	11,8	0	0	0	0
12- Brinca de faz de conta ou estimula os bebês a brincar interagindo com personagens do livro ou com os objetos de apoio que utiliza durante a leitura	4,6	2,1	1,8	4,5	0
Total de Enunciados	152	238	318	283	219

Como é possível observar nos dados apresentados na Tabela 01, a categoria que mais se destaca nas mediações de leitura da professora X é a 2 (em que a docente menciona vocabulário, conceitos e posturas envolvidos na leitura). Vejamos, abaixo, alguns trechos das sessões de leituras em que isso foi observado:

Extrato 1 — Sessão 01 - Prof.^a X

112 – P.: Oh, “B” agora vai ler o livro, né “B”? (A prof.^a vê o bebê tentando passar a página de um dos livros que estão no tatame)

113- P.: Toma, “B”, vou te ajudar, tá, “B”? (A prof.^a pega o livro e o coloca numa posição melhor para o bebê folheá-lo)

114- P.: Vá ler o livrinho com os amigos agora. (Dirigindo seu olhar ao bebê)

115- P.: Eita, o que será que tem escrito aqui? (A prof.^a pergunta após ver um outro bebê apontando o texto ao acaso)

116- P.: Tem: **professores e estudantes** (lendo o que está escrito no livro)

Extrato 2 — Sessão 03 - Prof.^a X

46-P.: Ela quer ouvir você contar a história. (A prof.^a olha a pesquisadora e entrega um livro para o bebê “N”),

47- P.: Mostra para os amigos, “N”, o livro.

48- P.: Olha Nina! (A prof.^a aponta para a personagem após o bebê passar uma página do livro)

49- P.: Miau! (Enquanto o bebê está passando o dedo sobre a imagem de uma gata no livro)

50-P.: A gatinha. (A prof.^a nomeia a personagem para quem o bebê olha fixamente)

51-P.: Mostra pra os amigos, “N”. (A prof.^a pega o livro e o coloca numa posição em que os outros bebês possam ver a ilustração)

52- P.: Assim, oh! Olhaaa! (A prof.^a ajuda a passar a página do livro)

Foto 10 – Sequência: Mostra para os amigos! (Enunciados 50, 51 e 52)



50



51



52

Como vemos acima, no primeiro exemplo, a professora apresenta aos pequenos uma diferença do objeto livro em relação a outros objetos: o livro diz alguma coisa! No segundo exemplo, conforme ilustra a sequência de fotos acima, a professora X estimula um bebê a “ler” a história e ensina como fazer para passar as páginas do livro.

Outra categoria que aparece com maior frequência é a 4, em que a professora faz descrições de elementos presentes no livro. Como mostra a Tabela 01, ao longo do ano, essa categoria apresenta percentuais sempre superiores a 18%. Vejamos um exemplo desse tipo de ação:

Extrato 3 — Sessão 04 - Prof.^a X

- 91-P.: Olha o sapo. *(Mostrando a ilustração com o livro acima da altura do grupo de bebês que estão no tatame)*
 92-P.: O sapo é rosa, ó.
 93- P.: Esse aqui é rosa, ó. *(Baixando o livro à altura dos bebês que estão sentados)*
 94- P.: Olha o sapinho rosa. *(Apontando a ilustração novamente)*
 95-P.: Sapinho rosa cheio de bolinhas, ó. *(A prof.^a descreve a ilustração apontando para as bolinhas da imagem)*
 96- P.: E a ovelhinha? *(Mostrando a próxima página aos bebês sem tocar a imagem)*
 97-P.: O carneirinho. *(A prof.^a aponta a imagem fazendo movimentos circulares)*
 98- P.: Tem várias bolinhas, ó, rosinha e amarelo com as bolinhas rosas. *(Apontando as bolinhas no corpo do carneirinho da ilustração).*

A categoria 3, quando a professora X chama a atenção dos bebês para a atividade de leitura, também foi muito presente ao longo do ano. Assim, era evidente a sua preocupação com a participação do grupo na situação de leitura, tal como ilustramos abaixo:

Extrato 4 — Sessão 03 - Prof.^a X

- 235- P.: Vem, “R”, escolher teu livro. *(A prof.^a chama um bebê que não está próximo ao local de leitura)*
 236- P.: Vem, “B1”. *(A prof.^a chama outro bebê que também não está próximo ao local de leitura)*
 237-P.: Quem vai escolher o livro aqui? *(A prof.^a aponta para o cesto de livros que a ADI colocou no chão)*
 238- P.: Tu vai pegar qual livro, “G”? *(A prof.^a dirige o olhar para o bebê “G”)*
 239-P.: Escolhe aí teu livro. *(A prof.^a mexe nos livros do cesto)*
 (...)
 244-P.: Essa é **Guga a tartaruga**. *(Lendo o título do livro escolhido por “C”)*
 245-P.: Tu vai pegar qual, “B1”, o livro? *(A prof.^a tenta tocar “B1” que não está próximo ao cesto)*
 246-P.: Vai escolher do carrinho é “G”? *(A prof.^a pergunta ao ver o livro que “G” tem nas mãos)*
 247-P.: Pega um livro pra tu, “R”, contar história. *(“R” está em pé olhando o cesto a prof.^a toca nele estimulando o bebê a escolher um exemplar)*
 248- P.: Qual o teu livro? *(A prof.^a olha para “R” que se abaixa e pega um livro)*

Foto 11 – Sequência: Escolhendo livros no cesto
(Enunciados 239 e 244)

239



244



As categorias 10 e 1 também apareceram ao longo do ano, embora com menores percentuais. Assim, vemos na Tabela 01 que em todas as sessões de leitura a professora associou alguma música ao livro que estava lendo (categoria 10). Tal procedimento, conforme observamos, trazia muita alegria aos bebês e mobilizava sua atenção para os livros. Os baixos percentuais da categoria 1 (referente à leitura do texto do livro), por sua vez, refletem a natureza dos livros, com pouco texto verbal, que foram, apropriadamente, escolhidos pela professora X. Nota-se que na 5ª sessão é registrado 0% de leitura porque a professora optou por não ler o texto do livro, preferindo parafrasear a narrativa.

As categorias 6 (em que a docente faz perguntas sobre ações ou eventos do livro) e 8 (em que ela imita ou estimula a imitação de personagens ou de colegas) são menos frequentes ainda. Destacamos também neste grupo a categoria 11 (quando a professora recorre à elementos de apoio durante a leitura) que aparece apenas na primeira sessão de leitura da professora X. Vejamos alguns exemplos em que tais ações foram observadas:

Extrato 5 — Sessão 01 - Prof.^a X -

85 P.: Vamos ver quem apareceu, que tá acordando... o sapinho apareceu!!!
(A prof.^a fecha o livro e tira o fantoche de dentro do saco que estava utilizando)

86 P.: Olha o sapinho: “uebi”, “uebi” (brinca com o fantoche)

87 P.: E o que foi que o sapo disse? (A prof.^a faz a pergunta e depois reabre o livro)

88 P.: O sapo disse assim: (com o livro aberto, a prof.^a volta a ler)

89 P.: E que papo mais chato! Disse o sapo, que tirava soneca dentro do saco.

90 P.: E aí, ó, ele começou a cantar músicas pros amiguinhos, assim ó: (a prof.^a deixa o livro aberto, mas não está lendo nesse momento)

91 P.: O sapo na lava o pé, não lava porque não quer! Ele mora La na lagoa, não lava o pé porque não quer! Mas que chulé (cantando para os bebês)

92 P.: E sabe, o que o sapo disse mais? (com o livro fechado, a prof.^a indaga a bebê “S”)

93 P.: Assim, ó: O berçário não lava o pé. Não lava porque não quer! Ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer! Mas que chulé (cantando para os bebês).

Extrato 6 — Sessão 04 - Prof.^a X -

- 60- P.:Eita, um gatinho. (A prof.^a mostra a ilustração)
 61- P.:O gatinho é azul. (A prof.^a posiciona o livro para os bebês possam vê-lo melhor)
 62- P.:Uuu, o gatinho. (A prof.^a está olhando para a ilustração)
 63-P.:Miau, miau. (A prof.^a imita a voz do gato enquanto mostra a ilustração)
 64-P.:Como é que o gato faz? (Olhando para o grupo de bebês)
 65-P.:Miau. (A prof.^a imita o gato mais uma vez)
 66- P.:Como é que o gatinho faz? (Olhando para um bebê que estava chegando na roda)

Foto 12 – Como o gatinho faz? (Enunciado 66)



Possivelmente os baixos percentuais na categoria 6 (em que a docente faz perguntas sobre ações ou eventos do livro) tem relação com a própria natureza dos livros que a professora X selecionou (predominantemente temáticos, sem uma narrativa propriamente dita). Ou seja, talvez livros que apresentem uma sequência de eventos, estimulem mais a elaboração de perguntas sobre os acontecimentos da história.

A categoria 5 (referente às perguntas sobre as ilustrações) também é pouco frequente. Portanto, ao que parece, a professora X não costuma formular muitas perguntas sobre os livros que lê. Abaixo, um dos poucos exemplos em que tal categoria ficou evidente:

Extrato 7 — Sessão 05 - Prof.^a X

- 190- P.: Cadê o olho dele, cadê o olho? (A prof.^a segura, no alto, o livro aberto e pergunta olhando para um dos bebês)
 191- P.: Cadê o olho?! (A prof.^a olha para outro bebê)
 192- P.: Olha o olho! (A prof.^a toca o olho de um terceiro bebê)

Foto 13 – Olha o olho! (Enunciado 192)



Uma outra hipótese para os baixos percentuais de perguntas observados na prática da professora X é o fato de que os bebês ainda não falam. Talvez, por conta disso, ela considerava mais apropriado narrar a história em vez de fazer perguntas que não poderiam ainda ser respondidas. Tal interpretação é, inclusive, coerente com os altos percentuais da categoria 4 (descrição ou nomeação de personagens e suas características) registrados, na prática dessa professora, bem como com sua preocupação em enriquecer o vocabulário dos bebês, tal como indicou na entrevista.

Nessa direção, ao optar por fazer menos perguntas e descrever o que via nos livros, possivelmente, pretendia aproveitar o momento de leitura para a ampliação do vocabulário dos bebês.

Aprofundando a análise da Tabela 01, evidenciam-se outros exemplos que reforçam uma relação entre os percentuais dos tipos de mediação registrados em cada sessão de leitura e as especificidades dos livros e das situações de leitura vivenciadas em cada um dos dias observados.

Um exemplo disso pode ser encontrado na categoria 9 (em que a professora faz conexões entre o texto e as características ou experiências do grupo). Como vemos na Tabela 01, essa categoria aparece pouco, exceto em duas sessões (a 2ª e a 5ª).

Na 2ª sessão, a professora leu para seu grupo de bebês o título “O bebê da cabeça aos pés” que apresenta as partes do corpo do bebê e suas funções. Tal livro foi o mote para que a professora relacionasse as características físicas do bebê, personagem do livro, às dos bebês participantes da atividade e até mesmo da própria professora, conforme indicado no diálogo abaixo:

Extrato 8— Sessão 2 - Prof. X

62. P.: (lendo): O bebê tem o nariz lindo e bem feitinho.

- 63.P.: Cadê o nariz de “A”? *(Olhando para A)*
 64.P.: Olha o nariz do bebê. *(Aponta para a ilustração do livro)*
 65.P.: Cadê o nariz de “N”? *(Olhando para N)*
 66.P.: Cadê teu nariz, “N”? *(A prof.^a aponta seu próprio nariz como referência para o bebê)*
 67.P.: Nariz de “N”. *(A prof.^a olha para o bebê)*
 68.P.: Cadê o nariz de “B”? *(A prof.^a pergunta olhando para o bebê)*
 69.P.: O nariz de “B”. *(A prof.^a toca a ponta do nariz do bebê)*
 70.P.: Olha o nariz do bebê. *(Apontando novamente para a ilustração do livro)*

Na 5ª sessão, o livro escolhido também brincava com as partes do corpo do personagem Pedrinho. Assim, não por acaso, vemos, mais uma vez, um salto no percentual da categoria 9 nessa sessão. Em outras palavras, a temática dos dois livros parece estimular à professora a fazer conexões entre o texto e os bebês.

Abaixo trazemos mais um exemplo extraído da 5ª sessão de leitura:

Extrato 9— Sessão 5 - Prof. X

- 58-P.: Aí Pedrinho ó, mostrou o pé. *(A prof.^a mostra a ilustração)*
 59-P.: Cadê o pé de “A”? *(A prof.^a olha para “A”)*
 60-P.: Cadê teu pé “A”? *(Olhando para os pés da bebê)*
 61-P.: Pé de “A”. *(A prof.^a fala enquanto a bebê toca o próprio pé)*
 62-P.: Cadê o pé de “S”? *(Olhando para “S”)*
 63-P.: Cadê teu pé? ó. *(Levantando o pé do bebê)*
 64-P.: Pé de “S”. *(A prof.^a balança o pé do bebê)*
 65-P.: Cadê o pé de “G”? *(Olhando para o bebê que está em seu colo)*
 66-P.: Pé de “G”. *(Toca o pé do bebê e ele sorri)*
 67-P.: Cadê o pé de “F”? *(A prof.^a dirige seu olhar a um outro bebê que está mais distante)*
 68-P.: Pé de “F”. *(A prof.^a se projeta para conseguir alcançar e tocar o pé do bebê)*
 70-P.: Vai pegar o pé de “F”, é? *(Olhando o bebê que está em seu colo e que também projeta seu corpo para alcançar o pé do colega)*

Foto 14 – Sequência: Cadê os pés de vocês?
(Enunciados 63, 68 e 244)





Como vemos acima, a professora X se esforçava em alcançar os bebês e tocar na parte dos seus corpos que os livros indicavam. Percebemos aí uma aproximação com o que Debus (2003) chamou de “*gestos ternurizantes* que poderão contribuir para uma relação salutar entre a criança e o livro, a criança e o ato narrativo” (DEBUS, 2003, p. 231). Segundo a autora, tais gestos favorecem a mediação de leitura, pois os pequenos, em seu processo de descoberta de si e do mundo, passam a relacionar aquela experiência de leitura a outras, também prazerosas, como o toque da professora em seu corpo.

Observando os dados apresentados na Tabela 01 vemos que apesar da professora X frequentemente incentivar a participação dos bebês na atividade de leitura (ver categoria 3), outras categorias mais associadas ao estímulo da expressão dos bebês (a 7, 8 e 12) tendem a ter um percentual bem menor do que aquelas em que a professora assume um maior protagonismo (por exemplo, as categorias 2 e 4). Mesmo quando, na categoria 8, vemos um percentual maior (5ª sessão de leitura) isso resulta da imitação que a própria professora fez da personagem (a mãe de Pedrinho) e não de seu estímulo à imitação dos bebês.

Essa observação, contudo, não quer dizer que a professora estimulava pouco a participação dos bebês. Como já apontamos ao falar da categoria 3, a docente procurava fomentar o protagonismo dos bebês quando eles estavam com o livro. Nesses momentos ela estimulava os pequenos a realizarem, eles mesmos, suas leituras e até “lerem” os livros para os colegas.

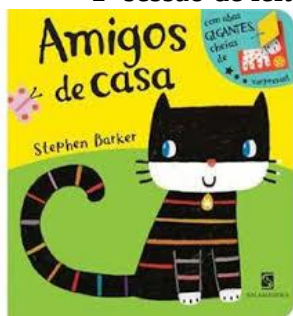
Concluimos, considerando os dados da Tabela 01 e a relação destes com a leitura qualitativa dos vídeos, que a professora X valorizava os momentos de leitura apresentando ações variadas na tentativa de conquistar os pequenos leitores. Assim, associava músicas conhecidas do grupo aos momentos de leitura, tocava e brincava com o corpo das crianças, sempre buscando apresentar o livro como um objeto atraente e que “conta” algo interessante.

A seguir, traremos a análise das ações de mediação da professora Y e, mais adiante, retomaremos algumas características da mediação da professora X ao discutir similaridades e diferenças entre a sua atuação nas sessões de leitura e a da professora Y.

4.5 OS LIVROS ESCOLHIDOS PELA PROFESSORA Y

A seguir apresentamos os livros lidos pela professora Y em cada uma das sessões de leitura observadas.

1ª sessão de leitura: Amigos de Casa (Stephen Barker)



O livro, impresso em papel com maior gramatura e brilhante, possui abas que, quando levantadas, revelam animais diferentes. O texto mostra-se muito atraente aos bebês: é curto, rimado e apresenta as características e vozes de cada animal, não se tratando, portanto, de uma narrativa.

Nessa primeira sessão de leitura a professora também leu o livro “Guga, a tartaruga”, apresentado, anteriormente, entre os livros lidos pela professora X.

2ª sessão de leitura: Dez beijinhos (Editora Ciranda Cultural - Autor não mencionado no livro)



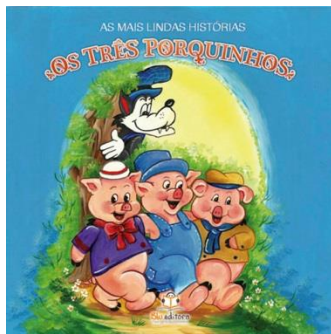
Dez beijinhos é uma narrativa de frases curtas e rimadas em que diferentes animais vão encontrando beijinhos voadores nos lugares por onde passam. Os beijinhos são, na verdade, dez corações de plástico que, ao serem encontrados pelos animais, vão sumindo com o virar das páginas. O último beijinho é o de “boa noite” dado pela mamãe de cada um dos animais que apareceram na história.

3ª sessão de leitura: Um som animal: animais do nosso entorno (Lou Carvalho)



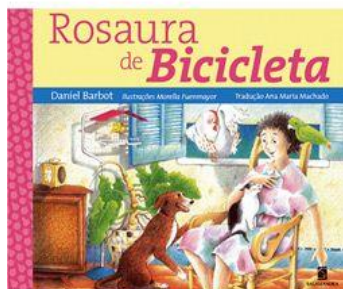
Conforme indica o título, o livro traz ilustrações de animais e suas respectivas vozes. O texto é curto e alterna perguntas sobre qual a voz do animal ou traz alguma informação sobre eles. Não possui uma narrativa, mas, no final, rememora a sequência de todos os animais que apareceram no livro. O papel usado na impressão do livro é brilhante e fino, sendo pouco adequado para o manuseio de bebês. As ilustrações, com cores fortes, ocupam todas as páginas.

4ª sessão de leitura: Os três porquinhos (Adaptação: Blue Editora)



A conhecida fábula dos três irmãos porquinhos que constroem suas casas e são perseguidos pelo lobo mau, aparece nesse livro em grandes ilustrações que ocupam toda a página. As cores são intensas e o desenho é realçado pelo papel brilhante. O texto é de tamanho médio, escrito em letras pequenas que ocupam espaços em branco, quase sempre acima das ilustrações. Nessa adaptação apresenta-se uma das versões mais comuns da história, na qual o lobo vai parar num caldeirão de água quente ao tentar entrar pela chaminé da casa de tijolos.

5ª sessão de leitura: Rosaura de bicicleta (Daniel Barbot)



O livro é impresso em papel fino e brilhante e traz de um lado o texto sobre fundo branco e, do outro, a ilustração ocupando a página toda. É uma narrativa com vários diálogos e conta a história da galinha Rosaura que, quando perguntada por sua dona sobre o que gostaria de ganhar de aniversário, pede uma bicicleta. A dona de Rosaura passa a história procurando um meio de atender o pedido da galinha e, no fim, consegue resolver o problema com a ajuda de um “consertador de coisas”. A história termina com Rosaura ganhando a bicicleta na sua festa de aniversário.

6ª sessão de leitura: A poesia das aves brasileiras (Levi Ciobotariu)



Esse livro é impresso em papel fino e brilhante e fala de várias aves de nossa fauna com belas ilustrações em aquarela. O texto traz novamente a temática das aves e de suas vozes e é bem mais extenso e refinado em termos de vocabulário quando comparado aos demais livros apresentados até aqui. Alguns trechos do texto são rimados, trazendo também perguntas e informações sobre as aves.

Observamos que, nas escolhas da professora Y, a temática dos animais esteve sempre presente e isso pareceu agradar bastante os bebês. Nota-se ainda sua opção por textos mais longos e com vocabulário mais elaborado. Embora tenhamos observado uma maior dispersão dos bebês na leitura desses textos, consideramos que a professora fez boas escolhas, uma vez que buscou ampliar o universo de possibilidades de leitura para os pequenos.

4.6 A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA Y – O QUE DIZEM OS VÍDEOS?

A professora Y, durante o ano letivo, demonstrou dar muita importância aos momentos de leitura com seu grupo de bebês. Suas escolhas, conforme apontamos, mesclavam diferentes gêneros textuais. Nesses livros observamos o cuidado com as ilustrações, sempre convidativas ao olhar.

Durante os dias observados, a professora Y não fez uma organização especial do espaço onde realizava as leituras para os bebês. Porém, procurou sempre se posicionar de modo que o maior número de crianças pudesse visualizar o livro. Em sua sala havia colchões e almofadas sobre os quais os bebês podiam ficar enquanto ela lia, tal como mostra a foto abaixo:

Foto 15 – Momento de leitura na sala



Embora não tivesse um espaço específico para leitura na sala do berçário, a preocupação da professora com o ambiente ficou evidente quando, numa das sessões observadas, informou que faria uma leitura diferente: leria para os bebês na área do parque. Registramos esse dia através da foto a seguir:

Foto 16 – Leitura no parque



Ainda sobre o espaço de leitura, vale lembrar que, conforme relatado na entrevista, os bebês também costumavam visitar a biblioteca da creche, acompanhados pela professora do local. E tal atividade de acordo com a professora era muito apreciada por eles.

Ressaltamos que a professora Y tinha muita preocupação com a participação dos bebês nos momentos em que lia para eles. Percebemos que ela procurava fazer do livro um objeto de interesse para eles. Para isso buscava criar uma atmosfera lúdica e abria muitos espaços para interações e brincadeiras entre os bebês e os personagens dos livros. Era evidente sua tentativa de conquistar a atenção dos bebês para o que o livro dizia, ela buscava os seus olhares e estava sempre atenta as suas reações durante a leitura. Numa sessão, que detalharemos mais adiante, ao falar sobre os comportamentos dos bebês, a professora leu individualmente para uma de suas crianças, formando uma díade que muito nos chamou atenção.

Durante nossas observações, a professora Y nem sempre disponibilizou o livro que leu para que os bebês manuseassem e houve situações em que, terminada a leitura, ela não ofertava outros livros. Possivelmente, a preocupação de cumprir o horário do lanche e do parque explica essa decisão, já que a hora de leitura vinha sempre antes dessas atividades. Nesse sentido, seria importante garantir outros momentos em que os bebês tivessem um contato mais livre com os livros.

A Tabela 02 a seguir apresenta os percentuais das ações de mediação observadas nas seis sessões de leitura. Assim como ocorreu com a professora X, também foram acompanhadas duas sessões de leitura com a professora Y, em três períodos distintos do ano (meses de abril, agosto e dezembro).

Tabela 02: Percentual das ações docentes durante as sessões de leitura –

Professora Y

Cat.	1ª sessão de leitura	2ª sessão de leitura	3ª sessão de leitura	4ª sessão de leitura	5ª sessão de leitura	6ª sessão de leitura
1-Lê o texto conforme está escrito no livro	11,1	5,7	10,9	11,7	7,4	2,8
2- Faz referência à vocabulário, conceitos e posturas envolvidos no ato de ler	30,2	10,9	11,7	6,9	24,3	13,7
3-Chama a atenção do grupo ou de um bebê específico para participar da atividade	7,2	13,4	7,8	15,8	6,5	6,8
4-Nomeia um elemento nas ilustrações do livro, descreve a ação de um personagem ou cita algumas de suas características	21,7	21,4	27,0	28,9	31,3	46,1
5-Faz perguntas sobre elementos presentes nas ilustrações	17,4	8,4	10,9	4,8	5,6	12,9
6-Faz perguntas sobre as ações dos personagens ou eventos com base ou não nas ilustrações do livro	1,6	5,9	8,3	7,5	8,8	3,6
7- Acolhe ou incorpora as reações dos bebês durante a leitura	5,9	4,9	1,7	2,7	3,2	3,2
8- Imita ou estimula os bebês a imitar um movimento, gesto ou som feito por um colega ou personagem do livro	4,6	15,4	15,2	10,3	6,5	7,2
9-Faz conexão entre o texto e as características físicas ou experiências dos bebês ou de adultos significativos	1,9	2,2	0,4	0	0,9	0
10- Canta uma música que ela associa ao livro	0,3	0,5	0	4,4	0,4	1,2
11 – Recorre a objetos de apoio para a leitura do livro	0	0	0	3,4	0,4	0
12- Brinca de faz de conta ou estimula os bebês a brincar interagindo com personagens do livro ou com os objetos de apoio que utiliza durante a leitura	12,17	10,7	5,6	3,4	4,2	2,0
Total de Enunciados	304	401	229	145	214	247

Os dados da professora Y, apresentados na Tabela 02 nos informam que a ação de mediação mais recorrente durante as leituras com os bebês foi a nomeação ou descrição de elementos do livro (categoria 4). Abaixo um exemplo dessa ação:

Extrato 10 — Sessão 05 - Profa. Y

- 128- P.: Oba! Oba, que legal a festa! (Mostrando a ilustração aos bebês)
 129- P.: A festa do aniversário de Rosaura. (A prof.^a. muda a posição do livro para que os bebês vejam melhor)
 130- P.: Olha, cheio de bolas, o bolo, as velinhas, todos os amiguinhos de Rosaura... (A prof.^a. aponta cada ilustração na página do livro)
 131- P.: O gato, o cachorro, o papagaio. (A prof.^a. nomeia sem apontar para o livro)
 132- P.: Olha, “E”, vão cantar parabéns. (A prof.^a. chama a atenção de uma bebê que está chorando)
 133- P.: Vamos cantar parabéns pra Rosaura? (Com o livro aberto, a prof.^a. dirige aos bebês a pergunta)

A maior frequência da ação 4 se manteve durante todo o ano, sempre com percentuais superiores a 21%. Na sessão 6, particularmente, a categoria alcançou o mais alto percentual (46,1%) entre todas as categorias. Vejamos mais um exemplo dessa ação de mediação extraído da última sessão de leitura:

Extrato 11 – Sessão 06 - Prof. Y

155-P.: O pintor verdadeiro parece uma obra de arte, por causa de sua beleza sofreu grande perseguição. Por isso, ele e seus familiares estão em extinção.(Lendo)

156-P.:Esse passarinho aqui, o nome dele é pintor, olha. (Apontando a ilustração)

157- P.:Olha, aí esse homem vai tirar a foto do pintor, o passarinho. (Apontando a ilustração e olhando para os bebês)

158- P.:Como ele é bonito, ó, todo colorido. (A prof.^a vai apontando os detalhes e olhando para os bebês)

159-P.:Tem amarelo, tem azul, tem verde, tem preto. (Apontando as ilustrações)

160- P.:Que lindo! (A prof.^a olha para a ilustração)

161- P.:O homem vai tirar foto, do passarinho. (Ela levanta o livro para que todos vejam)

Foto 17 – Olhem o homem aqui! (Enunciado 161)



Acreditamos que o alto percentual observado se relaciona com a natureza do livro escolhido. Na sessão 6 a professora optou por um livro de poesia com um texto bastante extenso. Houve dispersão dos bebês e a professora mudou a estratégia: em vez de ler, passou a descrever os personagens e suas ações, tal qual está no exemplo citado acima.

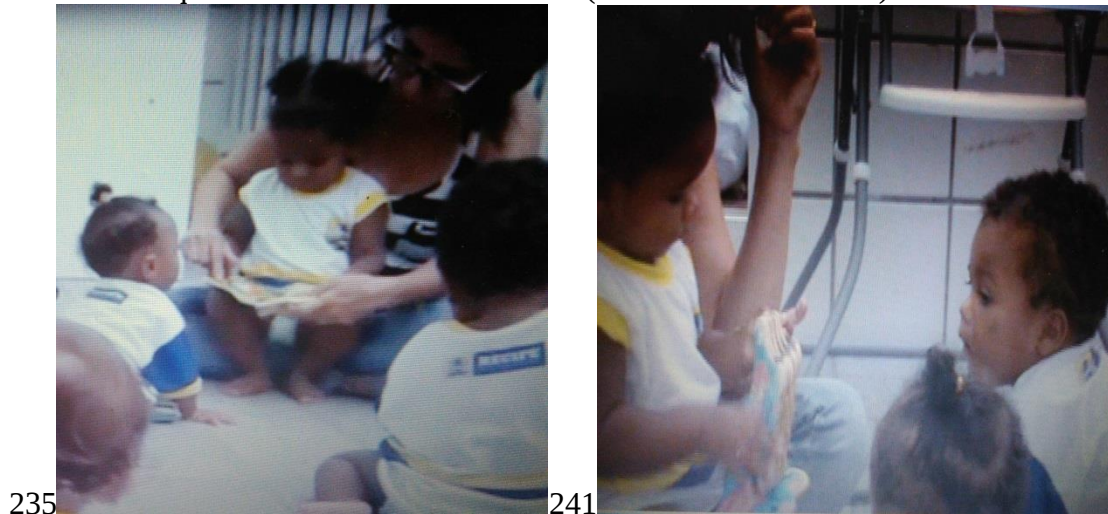
A segunda categoria mais frequente nas ações da docente Y foi a 2 (conceitos e posturas do ato de ler). Exceto na 4ª sessão, em todas as demais a professora apresentou

um percentual maior que 10%. Percebemos que a mediadora tinha a preocupação de ensinar aos bebês como lidar com o livro, tanto com relação ao manuseio quanto com à “leitura” que poderiam fazer para seus colegas. A seguir um exemplo dessa observação:

Extrato 12 – Sessão 01 - Prof. Y

- 233- P.:Mostra pra “E”. (A bebê, “R” está sentada na perna da prof.^a, com o livro enquanto “E” tenta pegar o livro, dando início a um conflito)
 234- P.:Mostra pra “E”. (A prof.^a estimula “R” a mostrar o livro a “E”)
 235- P.:Diga: “olha, “E”, a bola...” (Mostrando a ilustração do livro que está na mão de “R” e ensinando-a a mostrar à colega, que observa)
 236-P.:Olha, “E”, a bola! (Idem)
 237-P.:Mostra o outro... (A bebê vira o livro e fica olhando para a capa, “E” observa o que a colega faz com o livro)
 238- P.:Abre, “R”, abre!(A prof.^a estimula a bebê a abrir o livro enquanto um terceiro bebê, “G”, se aproxima com um livro, mas não olha para elas. “E” observa “R” atentamente)
 239- P.: Cadê o outro? (A prof.^a pergunta ao bebê “R” por outro elemento presente na ilustração como já havia feito nos trechos 236 e 237)
 240- P.: Abre. (A bebê “R” ainda está, novamente, tentando abrir o livro e é observada por “E”)
 241- P.: Cadê o outro? (A bebê “R” sorri enquanto tenta abrir o livro e a bebê “E” continua observando a colega que manuseia o livro. O bebê “G” se aproxima passa a observar o que “R” está fazendo)
 242- P.: Abre. (A bebê “R” fica olhando fixamente para o livro)
 243-Olha, a colher, a faca... (Finalmente a bebê abre o livro e a professora nomeia os elementos da ilustração)

Foto 18 – Sequência: Vamos mostrar o livro (Enunciados 235 e 241)



Como vemos no extrato acima, além de ajudar a bebê a lidar com o objeto livro (abrir e passar a página) a professora mostrou que o livro poderia ser compartilhado. A bebê “E” que, antes, queria o livro observou com atenção a “leitura” que sua colega (“R”) realizou. Com isso, a professora estimulou a bebê “R” a aprender a manusear o livro e a bebê “E” a centrar sua atenção na colega que lhe mostrava o exemplar, o que também aconteceu com “G” (que se mostrou igualmente atento ao manuseio de “R”).

Outra ação de mediação frequente foram as perguntas sobre elementos presentes nas ilustrações (categoria 5). Mesmo que os bebês ainda não conseguissem responder, a professora fazia perguntas de modo a estimulá-los a participar, conforme exemplificado abaixo:

Extrato 12 — Sessão 05 - Profa. Y

- 4-P.: Quem é? (A professora senta mostrando a capa do livro)
 5-P.: Quem é?(Os bebês sentam em volta da professora e ela continua a perguntar)
 6-P.: Quem é?(Pergunta dirigindo o olhar aos bebês)
 7-P.: Quem é esse? (Alguns bebês apontam para a capa do livro)
 8-P.: Como é que ele faz?(A prof.^a pergunta sobre o cachorro que aparece na ilustração da capa)
 9-P.: Como é? (Pergunta dirigindo o olhar aos bebês)
 10-P.: Au, au,au, au. (A prof.^a responde imitando a voz do cãozinho)

Guimarães (2011) destaca a importância das perguntas, ao lado de elementos como gestos e mímicas, durante o contato dos bebês com as histórias. De acordo com a autora, tais experiências são fundamentais para aqueles que estão começando a se aventurar na comunicação verbal, já que chamam atenção dos bebês sobre elementos da história, ajudando-os a expressar-se sobre eles.

As categorias 8 (imitação de personagens) e 3 (estímulo à atenção dos bebês para participar da atividade) também apareceram com bastante frequência ao longo do ano. Na primeira, categoria 8, acreditamos que mais uma vez a temática dos livros contribuiu para o tipo de mediação observada. Ou seja, considerando que os livros tratavam de animais, ela convidava os bebês a imitarem sons ou outras ações desses personagens. Abaixo, trazemos um exemplo de uma dessas situações:

Extrato 13 — Sessão 02 - Profa. Y

- 208- P: O coelho pula. (A prof.^a, mesmo sentada, dá um pulinho)
 209- P: Pula, pula, pula. (Imitando pulinhos e sendo imitada pelos bebês)
 210- P: O coelho pula. (Idem ao anterior)
 (...)
 214- P.: É, o coelhinho pula. (Olhando para os bebês que estão pulando)
 215- P.: Pula, pula, coelho! (dando pulinhos)
 216- P.: Pula, coelho! (Imitando pulinhos e dirigindo o olhar aos bebês)
 217- P.: Pula, “G”! (Estimula um bebê a pular e é possível ouvir as gargalhadas de vários)
 (...)
 221- P.: Tchau, coelho! Tchau, coelho! (Acenando para a ilustração)

Foto 19 – Tchau, coelho! (Enunciado 221)



Com relação à categoria 3, entendemos que a professora deixou claro seu interesse de promover a participação dos bebês no momento de leitura. Também ficou evidente a sua preocupação para que eles se acomodassem para o momento da história, conforme constatamos no trecho a seguir:

Extrato 14 — Sessão 02 - Profa. Y

- 11- P.: Bora, “C”, ouvir, “C”. (A prof.^a tenta tirar o bebê de seu colo, para que possa segurar o livro)
 12 – P.: Tu senta aqui, “C”, pra ouvir a historinha? (A prof.^a insiste, mas o bebê não sai de seu colo e ela desiste)
 13- P.: Bora sentar, bora? (A prof.^a se dirige aos bebês que estão tentando pegar o livro)
 14- P.: Senta aqui, “E”. (A prof.^a acomoda uma bebê no chão)
 15- P.: Senta, “E”. (Novamente a bebê tenta levantar e a professora a coloca sentada)
 16 – P.: “C”, senta aqui pra ouvir a história. (A prof.^a consegue tirar o bebê de seu colo)

Consideramos que o fato de durante as leituras a professora ter pouco apoio das auxiliares foi determinante para sua preocupação de tentar conter os bebês fazendo com que ficassem sentados. Isso porque, em vários momentos, além de se ocupar da leitura, a docente se desdobrava, sozinha, para evitar que acidentes ou mordidas acontecessem.

Com relação à categoria 1, percebemos em todas as sessões um esforço da docente em ler conforme estava no livro, explorando as rimas e outros recursos do texto através da entonação. Mesmo as vozes dos animais eram lidas e apontadas pela professora, quando escritas. A situação em que temos um menor percentual de leitura (sessão 6), já foi abordada ao discutirmos a categoria 4 e a mudança de estratégia da professora diante de dispersão dos bebês.

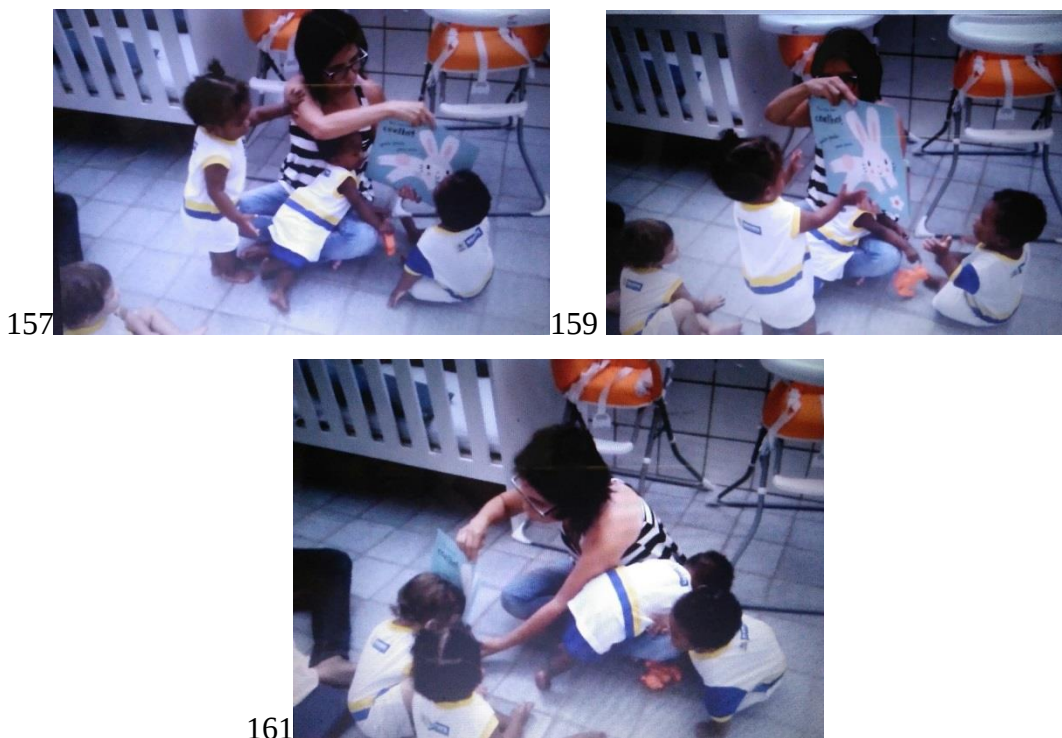
As categorias 12 (brincadeiras de faz de conta com personagens do livro) e 6 (perguntas sobre eventos e ações de personagens) aparecem com menor frequência entre as ações da professora Y. Sobre a 12, embora não tenha sido uma ação de mediação

muito presente, percebemos que os bebês ficavam muito satisfeitos em brincar com personagens, conforme o exemplo abaixo:

Extrato 15 — Sessão 01 - Profa. Y

- 152-Vê que coelho lindo, lindo! (A prof.^a aponta a ilustração)
 153-Dá um beijo nele. (A prof.^a se dirige à bebê que está tocando a ilustração)
 154-Quer dar um beijo nele? Não?(A bebê olha a professora, mas não beija o coelho da ilustração)
 155-Dá um beijo nele.(A prof.^a continua falando com a bebê que está tocando a ilustração)
 156-Olha, “G”, o coelho lindo! (A prof.^a mostra o coelho a outro bebê que o beija imediatamente)
 157-O coelhinho, “G”, beijou, foi?(A prof.^a continua falando com “G”)
 158-Que lindo, deu beijo no coelho... (Novamente “G” beija o coelho)
 159-Que lindo, vai dar um beijo também? (Outra bebê chega, com as mãos estendidas para pegar no coelho)
 160-E “F”, gostou do coelho? (A prof.^a vira o livro para outra bebê, “F”)
 161-Beijou o coelho. (“F” beija o coelho espontaneamente)
 162-Tchau, coelhinho lindo, tchau, coelhinho lindo. (A prof.^a fecha o pop-up que montava o coelho).

Foto 20 – Sequência: Beijo no coelho (Enunciados 157, 159 e 161)



Com relação à categoria 6, vimos que embora a professora Y tenha escolhido livros com narrativas, ela costumava perguntar pouco sobre os acontecimentos da história, concentrando as suas perguntas em relação às ilustrações.

Percebemos, também, pequenos percentuais de acolhimento das reações dos bebês durante a leitura (categoria 7). Sobre isso, destacamos que ao assistir os vídeos,

observamos que algumas vezes a professora não via as reações dos bebês a sua leitura, já que eles ficavam atrás dela.

As categorias 10 (cantar músicas relacionadas ao livro) e 9 (conexão entre o livro e características físicas ou experiências dos bebês) tiveram pouquíssimo destaque em relação às demais ações de mediação observadas. Sobre a 10, é possível que isso reflita a tentativa da professora de concentrar a atenção das crianças no livro e na história, indicando que esses seriam os principais atrativos da atividade proposta. Já com relação à categoria 9, é possível que a temática dos livros (sempre ligada aos animais) tenha influenciado a baixa frequência de conexões feitas com as características ou experiências dos bebês. Assim, em geral, tais conexões ocorreram quando a professora nomeava a parte do corpo de um animal (boca ou orelha, por exemplo) e, em seguida, estimulava os pequenos a identificar as mesmas partes em seu próprio corpo.

De todas as categorias, a 11 (recorrer a elementos externos durante a leitura) foi a que menos apareceu entre as ações da professora Y. Nas duas rodas em que esteve presente, essa ação foi registrada apenas quando usou um dos berços da sala para fazer o som de bater à porta.

Como já enfatizamos aqui, a professora Y procurava fazer do momento de leitura uma situação alegre e prazerosa para os pequenos. Observando os dados da tabela 02, os vídeos e os protocolos de observação é possível concluir que, ela buscava envolver os bebês fazendo perguntas e estimulando a sua participação nas imitações e brincadeiras que promovia com o livro. Ainda que, nem sempre, tenha colocado o livro lido à disposição dos bebês ou ofertado outros livros para que eles “lessem” foi possível perceber o quanto, para a docente Y, a participação dos bebês enriquecia os momentos de leitura.

A seguir, discutiremos pontos semelhantes e distintos nas ações de mediação de leitura registradas durante as sessões de leitura conduzidas pelas duas professoras.

4.7 SIMILARIDADES E DIFERENÇAS ENTRE AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DAS PROFESSORAS X E Y

Embora não seja objetivo do presente trabalho fazer comparações entre as professoras, entendemos que identificar aspectos similares e distintos na prática de ambas pode enriquecer nosso entendimento sobre as possibilidades e desafios presentes na mediação de leitura com bebês.

Em primeiro lugar, destacamos que as duas professoras demonstraram atribuir bastante importância aos momentos de leitura com seus grupos de crianças. Assim, nos dois casos vimos um cuidado na escolha de livros interessantes e o esforço de envolver os pequenos no universo da leitura.

De modo mais particular, observamos que cada docente apresentou inclinações para diferentes ações de mediação durante as sessões de leitura. E, ainda quando realizavam as mesmas ações, cada uma imprimia ao momento as características de seu estilo de mediação. Abaixo, apresentamos o quadro 05 no qual condensamos os percentuais das duas docentes em cada uma das categorias já discutidas.

Quadro 05 – Percentuais das ações de mediação das professoras X e Y nas sessões de leitura

Categorias	1ª sessão de leitura		2ª sessão de leitura		3ª sessão de leitura		4ª sessão de leitura		5ª sessão de leitura		6ª sessão de leitura
	Prof. X	Prof. Y	Prof. X	Prof. Y	Prof. X	Prof. Y	Prof. X	Prof. Y	Prof. X	Prof. Y	Prof. Y
1	11,1	9,2	13,4	5,7	7,2	10,9	4,9	11,7	0	7,4	2,8
2	30,2	13,8	4,6	10,9	26,1	11,7	31,4	6,9	15,5	24,3	13,7
3	7,2	8,8	9,6	13,4	21,3	7,8	18,3	15,8	7,7	6,5	6,8
4	21,7	24,0	18,9	21,4	19,8	27,0	19,43	28,9	18,2	31,3	46,1
5	4,6	17,4	5,0	8,4	12,2	10,9	8,8	4,8	5,0	5,6	12,9
6	1,9	1,6	2,5	5,9	0,9	8,3	1,4	7,5	0,4	8,8	3,6
7	0,6	5,9	0,8	4,9	3,4	1,7	2,8	2,7	3,2	3,2	3,2
8	0	4,6	1,6	15,4	1,5	15,2	2,8	10,3	4,5	6,5	7,2
9	0	1,9	39,9	2,2	1,5	0,4	0,3	0	43,8	0,9	0
10	5,9	0,3	1,2	0,5	3,7	0	4,9	4,4	1,3	0,4	1,2
11	11,8	0	0	0	0	0	0	3,4	0	0,4	0
12	4,6	12,1	2,1	10,7	1,8	5,6	4,5	3,4	0	4,2	2,0
Total de Enunciados	152	304	238	401	318	229	283	145	219	214	247

Observando o quadro 05 acima, é importante ressaltar o expressivo número de enunciados relevantes (isto é, o total de falas relacionadas à atividade de leitura) presentes nas mediações das duas professoras.

Considerando o tempo das sessões de leitura (em média 23 min para X e 26 min para Y, ver apêndice 06) e o número de falas das docentes que foram computadas, percebemos que ambas exploram bastante a oralidade. Assim, as mediadoras realmente conversam muito com os bebês, falam sobre os livros, suas ilustrações e histórias, enriquecendo o momento através de trocas em que eles também são estimulados a falar.

Voltando ao quadro 02, não é possível perceber nos dados um padrão nas ações de mediação das professoras ao longo do ano. Ou seja, tal como argumentaremos a

seguir, as diferenças na frequência e nos tipos de mediação observadas parecem estar relacionadas à natureza dos livros escolhidos, às situações relativas à dinâmica do berçário ou ao perfil de mediação de cada professora e não ao avanço do ano letivo.

A partir do quadro 05, sentimos a necessidade de ordenar a frequência das categorias de ação docente identificadas na análise das sessões de leitura acompanhadas nas salas de cada uma das professoras. Com isso buscamos perceber de modo mais claro as aproximações e distanciamentos das ações de mediação das duas professoras. Nessa direção, o quadro 06, abaixo, apresenta em ordem decrescente as categorias de ação de mediação de leitura observadas (da mais frequente para a menos frequente) considerando todas as sessões conduzidas por cada docente.

Quadro 06 – Ordem da frequência das categorias de ação de mediação de leitura identificadas na prática de cada professora

Posições ocupadas	Categorias Prof. ^a X	Categorias Prof. ^a Y
1º lugar	2	4
2º lugar	4	2
3º lugar	9	5
4º lugar	3	8
5º lugar	1	3
6º lugar	5	1
7º lugar	10	12
8º lugar	12	6
9º lugar	11	7
10º lugar	7	10
11º lugar	8	9
12º lugar	6	11

Em primeiro lugar, percebemos que as categorias 2 (conceitos e posturas do ato de ler) e 4 (descrição/nomeação de elementos do livro), ocupam os dois primeiros lugares para as duas docentes. Embora em posições inversas (a que é 1ª em X, é 2ª em Y), a frequência dessas duas categorias nas duas docentes é uma semelhança importante, pois revelam uma tendência para as ações descritivas, presentes na categoria 4. Atribuímos essa similaridade ao interesse das duas professoras em estimular a compreensão e o vocabulário dos bebês a partir dos personagens e situações das histórias lidas.

Vale ressaltar que, apesar da ausência de linguagem verbal não se constituir um fator limitador das potencialidades comunicativas do bebê em virtude das tantas outras linguagens e expressões que lhes são possíveis, como a gestual, por exemplo (SARMENTO, 2005), o desenvolvimento da linguagem oral é, de fato, um objetivo pedagógico importante nesta etapa. A esse respeito Tristão (2004), observa que ainda

que as professoras não pareçam refletir sobre o quanto estão ensinando aos seus bebês, é na “sutileza das ações cotidianas” (p. 4) que os bebês vão aprendendo, inclusive a falar.

A alta frequência da categoria 2 revela, por sua vez, o também evidente interesse de ambas por desenvolver o conhecimento dos bebês acerca do objeto livro e do ato de ler. Conforme já apontamos, foram vários os momentos em que as mediadoras interagiam com os bebês usando conceitos e vocabulário próprios da leitura, ensinavam os pequenos a manusear os livros ou estimulavam que “lessem” para o grupo.

Assim, numa atmosfera lúdica, as professoras apresentaram aos bebês as referências de como utilizar aquele objeto. A esse respeito Guimarães (2011) argumenta que “as crianças aprendem a virar as páginas sem rasgar, imitando os adultos e sendo apoiadas por eles, mas, principalmente, interagindo direta e amplamente com o objeto, no caso o livro” (GUIMARÃES, p.50, 2011). As professoras, portanto, demonstraram sua experiência leitora e oportunizaram o, igualmente importante, manuseio autônomo das páginas, destacado por Fronckowiak (2010) como outra dimensão do ato de ler.

Outra aproximação que encontramos nas ações mediadoras das professoras, refere-se à categoria 3, quando elas chamam atenção dos bebês para participar da leitura. Na prática de leitura das duas professoras, essa ação foi bastante frequente sendo possível notar o quanto ambas se esforçavam para integrar os pequenos à atividade. Esse esforço se fazia necessário pois, como bem observou Gobbato (2011), os grupos de bebês são marcados pela heterogeneidade dos ritmos e interesses de seus componentes. Nesse universo, várias possibilidades e objetos atraem os pequenos ao mesmo tempo. Assim, trazer os bebês para participar das situações de leitura fez parte de um apurado trabalho de conquista.

Mesmo diante da semelhança indicada acima, uma questão importante merece ser mencionada com relação a esse tópico. A professora X, enquanto lia, contava com o essencial apoio e participação de sua equipe de auxiliares. Assim, quando chamava a atenção dos pequenos, normalmente era no sentido de evitar dispersões ou estimular aqueles que estavam distantes, sendo possível conduzir a leitura com maior tranquilidade.

A docente Y, entretanto, realizava as leituras praticamente sem apoio. Mesmo estando em sala, duas ou às vezes três auxiliares, elas pouco colaboravam com a atividade. Nesse contexto, a professora Y se via sozinha, tentando acalmar ou conter os bebês para evitar acidentes ao mesmo tempo em que tentava chamá-los para participar da atividade de leitura.

A respeito da categoria 1 (em que a professora lê conforme o texto), percebemos que esta ocupou lugares próximos na mediação das duas professoras (5º em X e 6º em Y). Entendemos que o fato dessa categoria não estar nos primeiros lugares se deve, principalmente, à natureza dos livros escolhidos para bebês que, em geral, apresentam pouco texto escrito. Tais livros, de narrativas curtas, são apontadas por Catarsi (2001; 2005; apud GUIMARÃES, 2011) como as mais indicadas para crianças menores de dois anos por captarem sua atenção e auxiliarem a construção do pensamento. De fato, vimos, principalmente nas mediações da professora Y, que usou alguns textos mais longos, que estes eram preferencialmente parafraseados, possivelmente na tentativa de diminuir a dispersão das crianças.

Ainda em relação a esse tópico, observando o quadro 05 a proporção de enunciados relativos à leitura do texto escrito (categoria 1) é bem menor em relação ao texto oral (isto é, a fala das professoras presente nas demais categorias). Certamente, com crianças mais velhas essa proporção seria diferente, ainda mais considerando que as crianças também produziram muitos enunciados durante a atividade de leitura (ver, por exemplo, NASCIMENTO, 2012, SILVA, 2014).

Outra categoria em que as professoras se aproximam é a 12 (brincadeiras de faz de conta com personagens do livro): nos dois casos essa foi uma ação que teve pouco destaque. Porém, conforme observamos, nos momentos em que foram estimulados a brincar com os personagens, os bebês demonstraram interesse e prazer pela proposta.

Conforme apontamos em nosso referencial, apoiadas na perspectiva Walloniana, a criança, desde muito cedo é capaz de interagir em situações de imitação através das quais se mistura e se diferencia do outro (VASCONCELLOS, 1996). E as brincadeiras de faz de conta favorecem essa diferenciação através da qual os bebês podem recriar as ações de suas professoras. Além disso, a brincadeira de faz de conta auxilia os bebês a expressarem aquilo que ainda não conseguem através da fala. Conforme aponta Freitas (2010):

Brincar serve como um meio de comunicação para a criança, pois para Oaklander (1980), um simbolismo pode substituir as palavras, uma vez que a criança experiencia na vida muita coisa que ainda é incapaz de expressar verbalmente e, desse modo, utiliza a brincadeira para formular e assimilar o que experimenta. (FREITAS, 2010, P.148)

De fato, no presente estudo, os bebês se mostraram muito ativos em fazer de conta que estavam se relacionando com personagens e ações presentes nos livros, a partir da mediação de leitura conduzida por suas professoras.

O acolhimento às reações dos bebês, presente na categoria 7, também foi uma ação pouco presente na mediação das duas professoras. Dizer isso pode parecer uma contradição, visto que temos insistido que as duas docentes estimulavam a participação dos bebês durante a atividade de leitura. Entretanto, nesse caso, nos referimos aos momentos em que as professoras incorporaram ações dos bebês à sua própria mediação, como por exemplo, nomear algum personagem que foi apontado por um bebê.

Atribuímos os baixos percentuais nessa categoria a três possibilidades. Em primeiro lugar, ao fato dos bebês, muitas vezes, parecerem apenas encantados com o momento de leitura, observando atentamente o que faz sua professora, mas sem claramente esboçar grandes reações. Em segundo lugar, as reações dos bebês por vezes ocorrem num espaço da sala não alcançado pelo olhar da professora. Por último, a compreensível ansiedade das professoras de ler o livro até o final, antes que o grupo se disperse, também pareceu colaborar para que elas não notassem ou ignorassem algumas reações dos pequenos.

Finalmente, ainda considerando as semelhanças entre as práticas das duas professoras, percebemos que ambas pouco recorriam à elementos externos para enriquecer a leitura (categoria 11). Possivelmente, tal resultado revela a intenção das docentes de fazer do livro o elemento central do momento de leitura.

Sobre o que diferencia as professoras, inicialmente, nos chama a atenção as duas categorias que se referem às perguntas formuladas pelas professoras: a 5 (perguntas sobre elementos presentes nas ilustrações) e a 6 (perguntas sobre as ações dos personagens ou eventos). Nos dois casos, percebemos uma tendência maior de questionar os bebês na professora Y. De fato, como já abordamos anteriormente, a professora Y costumava fazer mais perguntas e estimular os pequenos a dar respostas mesmo que ainda não falassem. Esse foi um comportamento menos presente na professora X que tendia a ser mais descritiva, buscando explicar para os bebês o que via no livro.

Embora a descrição, tal como apontamos, tenha sua importância para a leitura com os bebês, vale destacar que as perguntas, mesmo que ainda não possam ser verbalmente respondidas, tem um “valor incalculável” (GUIMARÃES, 2011, p.46), devendo sempre existir. Isso porque as perguntas mobilizam não só a fala, mas o pensamento e a compreensão, como apontam vários autores (Nascimento, 2012; Brandão e Rosa, 2010; Yunes, 2009).

Outra diferença encontrada entre as docentes está no peso das categorias 9 e 8. A categoria 9 (conexão entre os textos e as características físicas dos bebês) teve maior destaque na prática de leitura da professora X possivelmente por conta da temática dos livros que ela selecionou que, tal como já discutimos antes, abordavam partes do corpo humano. A professora Y, por outro lado, escolheu livros sempre referentes aos animais, o que diminuiu suas possibilidades de conexão com as características físicas dos pequenos.

Por outro lado, a escolha da professora Y pela temática dos animais favoreceu um maior aparecimento da categoria 8 (imitação de gestos ou sons de personagens). Assim, na sua mediação era constante a imitação das vozes dos animais presentes nos livros. A professora X, por sua vez, recorreu pouco ao recurso da imitação com seu grupo de bebês durante as leituras.

Ainda sobre as diferenças entre as docentes, observamos a categoria 10 (cantar músicas que associa ao livro). A professora X teve destaque nessa categoria uma vez que, apresentando um extenso repertório musical, cantou músicas relativas aos livros em todas as mediações. Já a professora Y cantou menos vezes, preferindo focar no conteúdo do livro e seus personagens sem recorrer às canções.

Entendemos ainda que o estilo pessoal das professoras foi decisivo nas escolhas de suas ações de mediação de leitura. A professora X, muito expressiva, procurava cantar, ler e falar num tom que fosse possível ouvir de qualquer ponto da sala. Assim, seu grupo de bebês, ainda que não estivesse perto, tinha acesso a boa parte das histórias que ela lia porque sua voz era um apoio forte à mediação. A professora Y, por outro lado, falava baixo e devagar. A conquista da atenção dos bebês era um trabalho para o qual ela, docemente, se esforçava procurando mantê-los perto do lugar em que estava de modo que todos pudessem ouvi-la. Nesse sentido, vale destacar o quanto os bebês pareciam querer estar perto dela, engajando-se dessa forma nas sessões de leitura.

Outra diferença entre as práticas das professoras se refere à disponibilização de livros para manuseio dos bebês. Nas sessões que acompanhamos, as leituras da professora X eram sempre seguidas de uma vasta oferta de livros aos pequenos. Já a professora Y, conforme também já discutimos aqui, nem sempre ofertou livros aos bebês nas sessões observadas. Além dos motivos indicados acima para essa diferença, entendemos que o acervo disponível nas duas instituições também precisa ser considerado. No caso da professora Y, o acervo destinado especificamente à sua sala era

bem menor que aquele disponível na sala da professora X, sendo o problema de acervo insuficiente levantado por ela na entrevista.

Também observamos que a professora Y não tinha um lugar específico como um “cantinho de leitura” em sua sala. Diferente da professora X, cujos tatames e cestos de livros identificavam facilmente o espaço onde ela costumava ler para seu grupo. A estrutura física das duas salas também explica parte dessa diferença. A professora X tinha uma sala espaçosa, bem iluminada, climatizada e com poucos berços (que, inclusive, eram um convite à brincadeira). Já Y tinha uma sala quente, com metade do tamanho da sala da outra professora e cuja iluminação era deficiente. Além disso, a sala da professora Y estava ocupada por vários berços que impediam até mesmo a livre circulação dos bebês.

Embora a análise dos espaços não fosse foco de nossos objetivos, alinhadas com Camera (2006); Barbosa (2006) e Horn (2004), reconhecemos a importância da organização do espaço nas ações pedagógicas desempenhadas pelas professoras em suas salas de Educação Infantil.

No próximo capítulo, discutiremos as relações estabelecidas entre os bebês, os livros, a professora e as mediações de leitura acompanhadas.

5 OS BEBÊS E AS SESSÕES DE LEITURA – EPISÓDIOS DE UMA HISTÓRIA

Conforme apontamos em nossos objetivos, além de analisar a mediação de leitura das professoras do berçário, tínhamos a intenção de identificar as reações dos bebês durante as sessões de leitura e a expressão de possíveis “gestos de leitura” (CHARTIER, 1996). Também pretendíamos explorar as relações entre os comportamentos dos bebês e as ações mediadoras da sua professora.

Assim, através de repetidas visualizações dos vídeos, lembrando que tínhamos uma câmera específica para registrar os comportamentos dos bebês, fomos destacando as ações que atendiam ao nosso objeto de investigação. Nessa direção, elegemos alguns “episódios” (PEDROSA, 1989, CARVALHO, et al., 1996; RAMOS, 2006), que apresentam momentos protagonizados pelos bebês dos dois berçários na sua interação com livros ou com a leitura durante as sessões observadas ao longo do ano. Esse processo de escolha considerou, também, as anotações registradas no roteiro de observação dos bebês durante as sessões de leitura (ver Apêndices 07 e 08).

Para auxiliar a compreensão do leitor e aproximá-lo das situações vivenciadas nas sessões de leitura, ilustraremos a análise com fotos, resultantes do congelamento das imagens dos vídeos.

Finalmente, como será possível notar, os bebês, longe de serem expectadores passivos, mostraram-se participantes ativos durante as sessões de leitura observadas. A seguir, com base nos objetivos do estudo, apresentamos os episódios que julgamos mais relevantes para a análise.

1º EPISÓDIO – LIVRO, ESTOU INTERESSADO EM VOCÊ!

Nas situações de leitura que acompanhamos, foram vários os momentos em que percebemos que os bebês se interessam - e muito! - pelos livros. Registramos, inclusive, disputas por esse objeto de desejo, tal como ilustramos nas imagens abaixo:

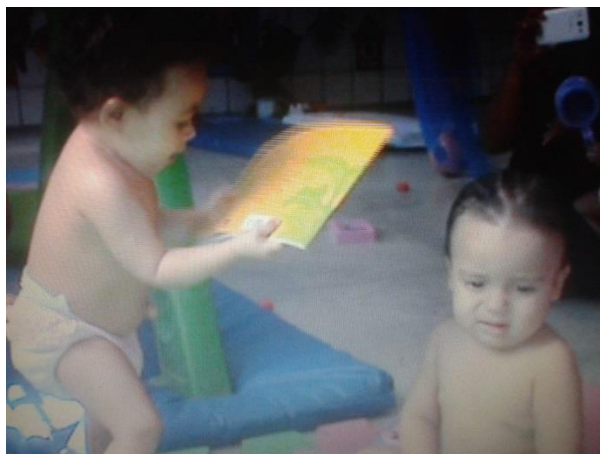
Foto 21: 1ª sessão professora X – Sequência: Interesse e disputa pelo livro



Na primeira cena da sequência vemos que o livro está com uma das crianças (“S”), quando outro bebê (“B”) aponta para o objeto. Percebendo o interesse do colega, “S”, que está com o livro, olha para B e, no quadro seguinte, vemos que ela não abre mão do livro.

Não resolvida a disputa, a professora pede à auxiliar um outro livro para “B”. Porém, mais uma vez, “B” tenta pegar o livro das mãos de “S”. Ela protesta, através de balbucios, “reclamando” com ele, que faz menção de chorar, enquanto “S” se afasta com o livro nas mãos:

Foto 22: 1ª Sessão professora X – “S” levando o livro



O interesse dos bebês pelos livros era tanto que, mesmo quando tendo encerrado a “leitura” de um exemplar e o abandonado em algum canto da sala, às vezes retomavam o livro para “ler” novamente, antes que o próximo colega pegasse.

Na sequência de fotos abaixo vemos um outro exemplo do que dissemos acima. Como é possível notar, no primeiro quadro, “B” estava com o livro e, na sequência, abandona o mesmo e se afasta. Porém, ao perceber o interesse de seu colega pelo livro, “B” volta e pega o livro novamente (ver imagem 3). No último quadro vemos “B” manuseando o livro enquanto o outro bebê faz uma tentativa de alcançá-lo.

Foto 23: 1ª sessão professora X– Sequência de demonstração de interesse pelo livro



Percebemos, nas duas situações explicitadas, interações entre os pequenos cujo foco de seu interesse era o livro. Nessas cenas, mesmo não fazendo “coisas juntos”, o comportamento de um era regulado pelo do outro (ANJOS, et. al. 2004), através de

sinais conspícuos “como a orientação da atenção para o outro social ou a busca de proximidade física” (RAMOS, 2010, p.32).

Durante as leituras realizadas pelas professoras foi notório, também, o desejo dos bebês de ver mais de perto, interagir com personagens, tocar no livro e, algumas vezes, até tomar o livro das mãos das docentes como vemos na imagem abaixo:

Foto 24: 3ª sessão professora Y– Bebê tenta pegar o livro enquanto a professora lê



Em síntese, os bebês, claramente, mostram grande interesse pelas situações de leitura e pelo manuseio dos livros. Além disso, percebemos que eles se esforçam para imitar as formas como esse objeto é usado por suas professoras, conforme veremos a seguir.

2º EPISÓDIO – LIVRO, O QUE EU FAÇO COM VOCÊ?

Diferente de um brinquedo ou de outros objetos presentes no berçário, o livro “diz algo” para os bebês e tem, como qualquer outro objeto, formas específicas de utilização. Sendo ainda pequeninos, era natural que usassem o livro de maneira não convencional colocando na boca ou em cima cabeça, por exemplo. Assim, comportamentos como esses foram registrados em diversos momentos durante as sessões de leitura acompanhadas, tal como vemos nas imagens abaixo:

Foto 25: 1ª sessão professora X – Que gosto você tem?

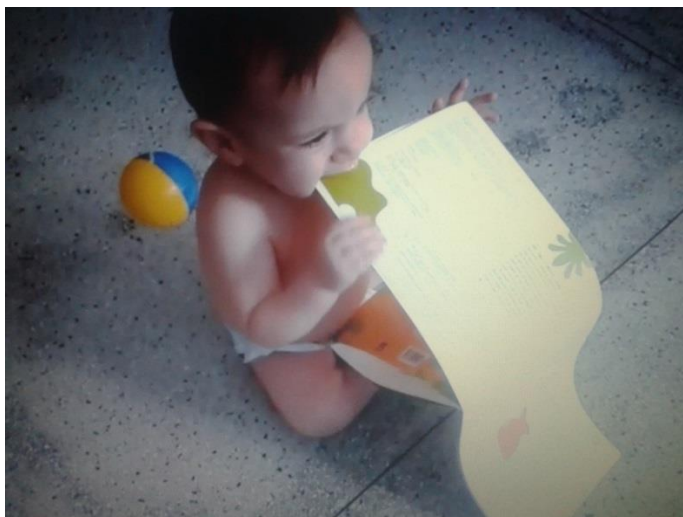
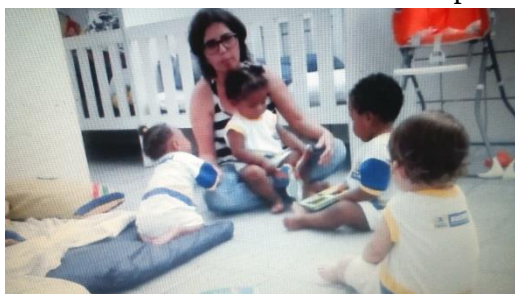


Foto 26: 1ª sessão professora Y – Olha aqui meu chapéu!



Entretanto, também presenciamos tentativas de usos mais convencionais, bem como momentos em que os bebês claramente mostravam que já diferenciavam o livro de outros objetos. Na sala da professora Y, por exemplo, registramos uma cena em que a professora, olhando para a bebê “F”, solicitou que ela trouxesse **um livro** para “E”. Inicialmente “F” olhou ao seu redor e, em seguida, pegou um livro e levou para sua colega, conforme vemos no quadro 4:

Foto 27: 2ª sessão professora Y – Sequência em que uma bebê escolhe o livro para a colega



1-



2-



3-



4-

Também registramos, desde o início do ano letivo, que alguns bebês não apenas mostravam-se atentos à leitura realizada pela professora, mas, também, interessados em “ler” para os colegas. Abaixo vemos um exemplo disso ocorrido na primeira sessão de leitura observada com a bebê “S”, ativa participante das sessões de leitura.

Foto 28: 1ª sessão professora X – “S” recebendo o livro



Nesse episódio, a bebê “S” foi convidada pela professora a “ler” o livro para os amiguinhos. Vendo a colega com o livro, o bebê “B” (indicado pela seta vermelha na imagem abaixo) também se interessou pela leitura. A bebê “S” então, estimulada pela professora, aponta para o livro e a docente começa a ler o que está escrito:

Foto 29: 1ª mediação professora X – A bebê “S” apontando as páginas no livro



“B” nesse momento, resolveu que também era sua vez de ler. Abaixo, vemos a professora oferecendo ajuda ao perceber sua dificuldade em passar as páginas do livro:

Foto 30: 1ª mediação professora X – “B” recebendo ajuda para passar as páginas



Na sequência, a bebê “S” sai com o livro na mão, anda pela sala e depois retorna ao tatame para folhear o livro. Percebendo a câmera, ela levanta e vai procurar outro lugar para ler. Em seguida, retorna mais uma vez ao tatame e a professora a convida para ler o livro para outro bebê que estava chorando em seu colo. “S”, então, segura o livro na posição que a professora costuma fazê-lo e aponta para as páginas do livro, ao mesmo tempo em que balbucia. Depois, ela sai e circula pela sala com o livro, retorna mais uma vez ao tatame e abandona o livro nesse local.

Foto 31: 1ª sessão professora X – Bebê “S” apontando para uma página do livro

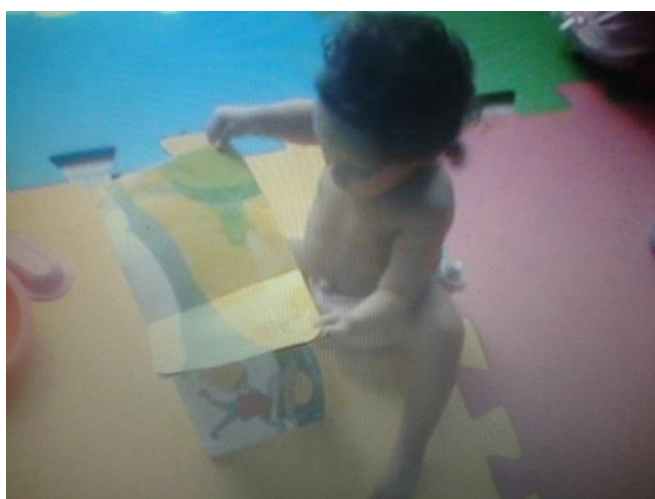


Ainda nessa primeira sessão observada, a mesma bebê “S” volta a aparecer no vídeo, apanhando um livro que estava no chão e levando o mesmo para folhear no tatame, conforme fotos abaixo:

Foto 32: 1ª sessão professora X – “S” pega outro livro



Foto 33: 1ª sessão professora X – Bebê “S” retorna ao tatame com o livro



Num outro momento do vídeo, vemos “B” em outro lugar da sala também tentando folhear um livro. A professora, que estava de saída para seu intervalo, percebendo sua dificuldade, inclinou-se para mostrar a ele como passar as páginas:

Foto 34: 1ª sessão professora X – A professora ensinando a passar as páginas



A partir dos extratos selecionados, percebemos, nitidamente, o envolvimento dos bebês com os livros e com a situação de leitura. Além disso, eles demonstraram estar atentos ao “modo de usar” esse objeto, apresentado pela professora. Assim, apontaram as ilustrações, tentaram abrir e folhear o livro, além de fazerem vocalizações na sua interação com o livro. Ramos e Rosa (2009), discorrendo sobre os comportamentos de bebês observados por professoras nas situações em que liam para eles, também identificaram momentos em que os pequenos interagiam com suas educadoras expressando sons e apontando imagens (à semelhança do que faziam as docentes). As autoras destacam, então, a importância da “adesão ao modelo” (p.6) - a professora - que culmina na reinvenção interpretativa por parte dos bebês.

Os bebês vão percebendo que aquele objeto do qual sua professora extrai vozes, acontecimentos, perguntas e inúmeras surpresas pode, também, conversar com eles e não tardam em querer experimentá-lo. Maricato (2005), refletindo sobre a importância de promover o contato precoce das crianças com a leitura, sintetiza que “primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil” (p.18).

As tentativas dos bebês de reproduzir os modos de agir da professora enquanto usava o livro nos remetem às ideias de Wallon (1979) já discutidas aqui. Para o autor, as ações dos pequenos não são uma mera cópia do modelo, no caso a professora. Ao

contrário, a imitação progride no sentido de alcançar a representação, que seria uma forma mais elaborada de reproduzir e ressignificar os modelos, alcançada apenas após os dois anos (MATWIJSZYN, 2003). Mesmo tendo analisado crianças com até 18 meses, percebemos que os bebês observaram as ações das docentes e as imitaram a partir de ações e gestos que já lhes eram possíveis de ressignificar.

Outra observação relevante na cena relatada anteriormente foi a aparente associação pela bebê “S” entre o momento de leitura e o espaço em que ela acontece. Vimos em dois momentos que “S” escolheu levar os livros para o tatame onde a professora X costumava ler para os bebês, como se reconhecesse que ali era o lugar dos livros e da leitura. Chambers (2011) salienta a importância de haver um espaço como esse, demarcado em todas as salas na escola. Conforme enfatiza o autor, o simples fato desse espaço existir já mostra a valorização que atribuímos aos livros e à leitura, afinal, não reservaríamos um local especial da sala para algo que consideramos pouco importante. Assim, ao que parece, desde o berçário, esse espaço pode começar a ser identificado e apreciado pelas crianças.

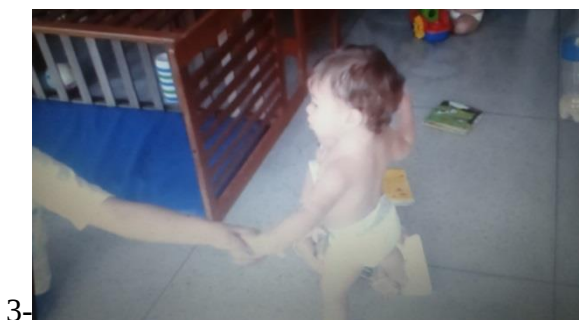
Observamos, ainda, que os bebês buscaram o olhar e o apoio das professoras para manusear os livros. Assim, pareciam pedir ajuda a elas com seus olhinhos curiosos, ao tentarem reproduzir as ações da leitora de referência e de seus pares nas formas de lidar com o livro.

A esse respeito, uma cena nos chamou atenção na quarta sessão de leitura que acompanhamos na sala da professora X. Um dos bebês (“B”) estava manuseando um livro quando viu a lactarista⁹ entrar na sala. Ele se dirigiu a ela, chamando-a para sentar com ele. Ela estava ocupada e respondeu que não podia naquele momento. “B” insistiu e outro bebê (“G”) entrou em cena para pisar no livro que estava com ele. A lactarista interveio dizendo: “Não, “G”, ele está lendo!”. Abaixo ilustramos esses momentos:

Foto 35: 4ª sessão professora X – Sequência entre os bebês e a lactarista



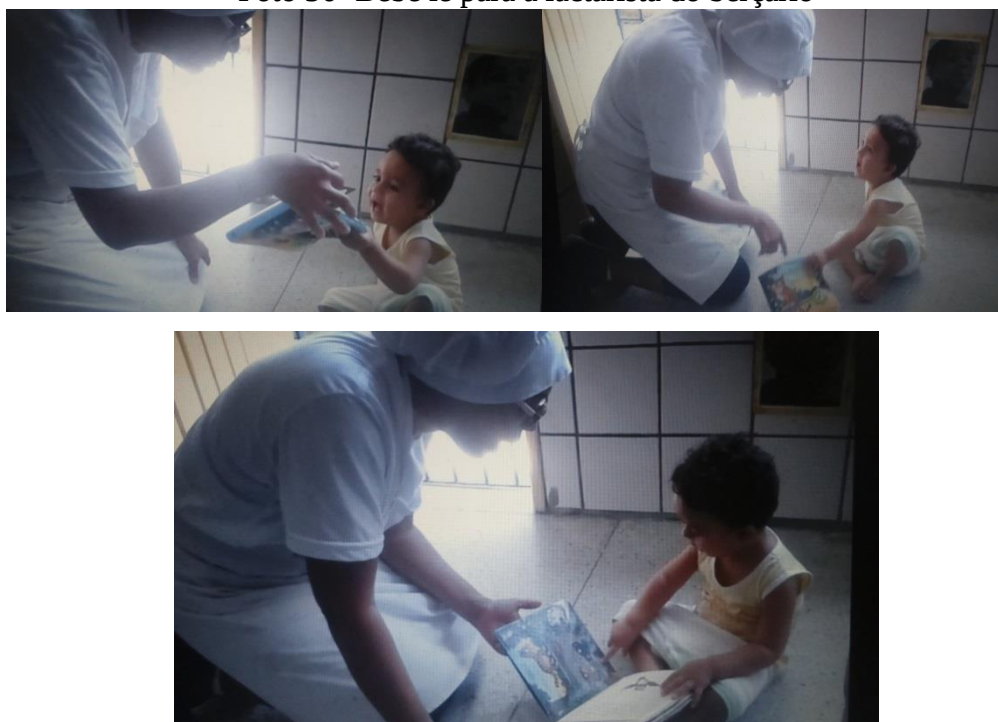
⁹ Denominação dada pela Prefeitura do Recife às profissionais que cuidam, exclusivamente, da alimentação dos bebês que estão no berçário das unidades.



3-

Na sequência, diante da insistência do bebê (que já sabia chamá-la pelo nome) a profissional parou o serviço e sentou no chão para que “B” lesse para ela. O bebê, satisfeito pela atenção, se dirigiu a ela e foi mostrando as ilustrações e imitando as vozes dos animais de maneira semelhante às ações da professora. Vemos isso nas seguintes imagens:

Foto 36- Bebê lê para a lactarista do berçário



O que apreendemos desse momento, além do já mencionado desejo dos bebês de usarem o livro como faz sua professora, é a importância do envolvimento de todos os profissionais que lidam com os bebês no dia a dia. Ao falar com o bebê que tentou pisar no livro, a lactarista foi muito clara em seu reconhecimento da atividade de “B”: “ele está lendo!”. Além disso, seu interesse de atender ao chamado de “B”, que queria tanto mostrar-lhe o que aquele livro estava dizendo, foi outra demonstração de respeito ao aprendizado do pequeno. Tal ação denota a importância de que todos os profissionais estejam atentos e atuem nas situações de aprendizagem, pois, como apontam Vasconcellos e Rossetti-Ferreira (2002):

(...) no cotidiano das relações na creche, de maneira intencional ou não, os adultos que estão em contato com essas crianças pequenas, tanto podem promover como interromper suas interações. Nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é bastante norteado pelas concepções vigentes no grupo cultural ao qual este adulto pertence e formam uma rede de significações que significa e é significada pelas pessoas que dela fazem parte. (VASCONCELLOS, ROSSETTI-FERREIRA ,2002, p.260)

Ramos (2010), investigando as interações sociais no berçário, também destacou situações relevantes da participação da lactarista nas comunicações dos bebês. Para essa autora, o acolhimento dos adultos torna possível uma parceria em que as crianças podem se comunicar mesmo “numa idade em que a linguagem oral ainda não se consolidou” (RAMOS, 2010, p.107).

A seguir discutiremos sobre as ações e interações dos bebês nos momentos em que a professora estava lendo para o grupo.

3º EPISÓDIO – LEITURA, COMO NÓS - BEBÊS - NOS RELACIONAMOS COM VOCÊ?

Já dissemos que os bebês não se comportaram como meros expectadores que observaram as leituras da professora. Na verdade, os bebês reagiam à leitura não só quando estavam próximos à professora, mas também quando a mediadora sequer estava vendo suas reações.

Um exemplo disso aconteceu quando, durante a leitura da professora Y, ela convida os bebês a acenarem -“dando tchau”- para o personagem do livro. Atrás da professora um bebê, que parecia não estar envolvido com o momento da leitura, responde sorridente ao convite, conforme registramos abaixo:

Foto 37: 1ª sessão professora Y – Bebê acena para o personagem



De modo semelhante, durante uma mediação de leitura da professora X, os bebês foram convidados a mostrar sua boca. A docente estava lendo um livro temático sobre as partes do corpo e, uma das bebês, estava com sua chupeta. A mediadora retirou a chupeta, brincou com a bebê e depois devolveu o objeto. Ao virar para perguntar sobre a boca de outro bebê, a docente não viu que a menina queria continuar a brincadeira oferecendo-lhe a chupeta. Abaixo apresentamos essa sequência:

Foto 38: 5ª sessão professora X – Cadê sua boca?



Nas duas situações, percebemos que os bebês estavam com sua atenção orientada para a professora, desenvolvendo, com ela, uma intencionalidade sociocomunicativa (RAMOS, 2010). Ou seja, através da imitação e da gesticulação que realizaram, cada bebê:

(...) experimenta a possibilidade de apreender e responder às intenções do parceiro, aprendendo a usar um movimento dirigido ao outro da mesma maneira como o parceiro o usou dirigido a ela, mergulhada no exercício de ajustes necessários à criação e à partilha de significados. (RAMOS, 2010, P.86)

Assim, mesmo quando os bebês não estavam convencionalmente sentados em roda ou de frente para as professoras, foi possível perceber que eles prestavam atenção à leitura e, também, regiam às ações da docente.

Além disso, os bebês deixavam claro quando não aceitavam participar de alguma ação proposta pela professora. Abaixo vemos quando, na mesma roda do exemplo anterior, a mediadora pediu a um bebê que mostrasse a barriga e levantou sua camisa. Imediatamente ele abaixou a blusa e a professora, sensível a sua recusa, não insistiu e fez um carinho nele:

Foto 39: 5ª sessão professora X – Deixa minha barriga aqui!



Vale notar que houve momentos em que os bebês ficavam dispersos durante a realização da leitura. Quando isso ocorria a professora continuava lendo para os interessados, ao mesmo tempo que chamava os outros que se afastavam em busca de algo mais interessante. Na imagem abaixo vemos quando a professora continua lendo apenas para uma bebê.

Foto 40: 2ª sessão professora X – Cadê os bebês que estavam aqui?



Registramos, por outro lado, situações em que os pequenos, encantados, concentravam-se por vários minutos na leitura da professora, conforme trazemos a seguir:

Foto 41: 5ª sessão professora Y – Concentrados na leitura



Foto 42: 4ª sessão professora X – Concentrados na leitura



Em tais situações percebemos que os pequenos dividiram seus olhares entre os livros e suas ilustrações, os gestos, as expressões da voz, bem como as chamadas da professora para a brincar ou imitar personagens, por exemplo. Diferente do que o senso comum aponta, constatamos que os bebês, além de conseguirem se concentrar durante as leituras, interagiam com os livros, seus personagens e com a professora.

Percebemos ainda que nas situações em que foram convidados a imitar algum som ou gesto de personagens, os bebês se empenhavam em dar respostas, bem como mostravam grande satisfação ao ver a professora imitando algum personagem. Abaixo trazemos um exemplo disso:

Foto 43: 3ª sessão professora Y – Bebê sorri com o “cricrilar” da professora



Também observamos algumas iniciativas espontâneas de imitação dos bebês, mesmo quando não eram chamados a imitar pela professora. Ao ler “Os três porquinhos”, a professora Y, por exemplo, simulou a batida do lobo na porta, utilizando o berço para tal. Imediatamente os bebês fecharam o punho e repetiram a ação da docente, como vemos a seguir:

Foto 44: 4ª sessão professora Y – Porquinho, me deixe entrar!



Em síntese, percebemos que os bebês não foram indiferentes à leitura. Mesmo quando se afastavam da professora, ou quando se distraíram com brinquedos e outros objetos, vez por outra dirigiam seus olhares à leitura. Os bebês, portanto, mostram um claro interesse pela ação docente e experimentam grande prazer durante as sessões de leitura, divertindo-se com os livros lidos pela professora e desenvolvendo, ao mesmo tempo, comportamentos leitores notáveis como temos visto até aqui.

4º EPISÓDIO – LEITURA A DOIS: COMO ME ENCANTA A VOZ DA PROFESSORA...

Este quarto e último episódio ilustra a situação de leitura em díade. Isto é, quando a leitura do educador é feita apenas para um único bebê. A imagem abaixo ilustra esse momento quando a professora Y, após disponibilizar os livros para os bebês, está com uma bebê no colo e começa a ler um livro para ela:

Foto 45: 1ª sessão professora Y- Leitura de “Guga, a tartaruga”



A bebê para quem a professora lê, demonstra bastante interesse pela leitura dirigindo seu olhar para as ilustrações que a professora vai apontando durante sua

leitura. Num dado momento, ao ouvir um questionamento da professora sobre a história, a bebê volta seu olhar para cima, procurando o olhar da educadora:

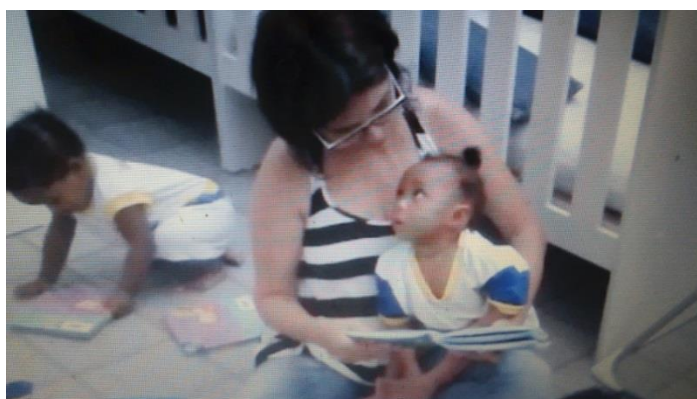
Foto 46: 1ª sessão professora Y – Leitura em díade



Foto 47: 1ª sessão professora Y – Apontando as ilustrações

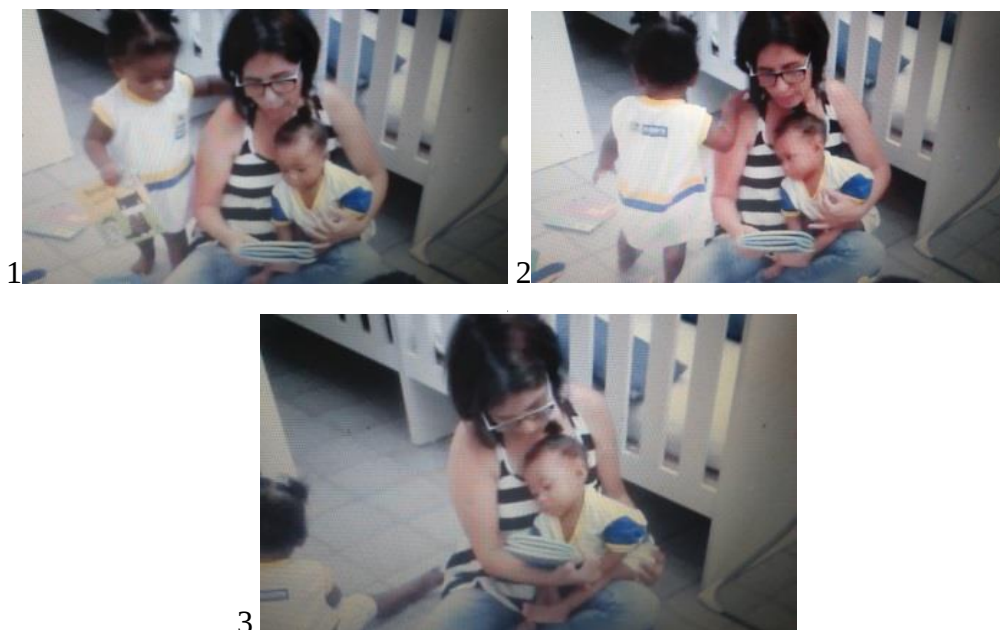


Foto 48: 1ª sessão professora Y – Olhares que se encontram



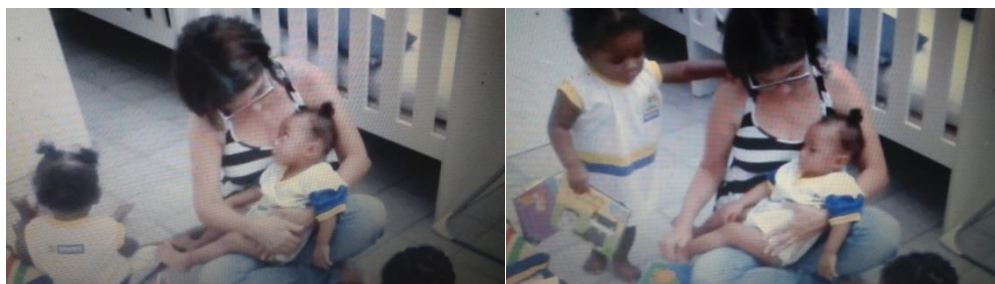
A professora continua falando sobre o livro, seus personagens e acontecimentos, com voz suave e tranquila, até que a bebê fecha os olhos. Outra bebê se aproxima e observa por alguns instantes a leitura da professora, tendo um livro em suas mãos, mas retorna para onde estava em seguida.

Foto 49: 1ª sessão professora Y – Sequência de leitura e relaxamento da bebê



Percebendo que a bebê adormeceu, a professora chama seu nome, ao que ela responde abrindo os olhos. Na sequência, a docente para de ler e muda a bebê de posição colocando-a de maneira mais confortável em seu colo, enquanto a outra bebê retorna com o livro na mão mais uma vez.

Foto 50: 1ª sessão professora Y – A professora acomoda a bebê



Na situação acima descrita, percebemos a atenção e o interesse do bebê no momento em que tem uma leitora exclusiva. Seus olhares, sua acomodação no colo da professora e seu interesse pela narrativa demonstram o quanto momentos como esses podem ser prazerosos.

Para isso, vale destacar a postura da professora que se posiciona como uma mediadora afetuosa e atenta. Explora a atenção que a bebê lhe dirige e lê para ela de maneira pausada, com uma voz que, docemente, traz tranquilidade e satisfação para a bebê.

Esse episódio mostra ainda a possibilidade e a importância de atenção individual dentro da coletividade. A leitura em diáde, permeada pela atenção e cuidado docente, associa um conhecimento próprio da cultura escolar – a leitura- e atende a necessidades

importantes do bebê de aconchego e afeto. Assim, consideramos que momentos como esses, particularmente nas salas de berçário, precisam acontecer com mais frequência.

Finalizando nossas observações sobre como agiram e reagiram os bebês às leituras e aos livros, reafirmamos nossa convicção de que os pequenos não só se interessam pela leitura da professora como também querem, eles mesmos, realizar as suas. Mesmo ainda desajeitados com relação a habilidade motora e sem a linguagem verbal plenamente desenvolvida, os bebês procuraram usar os livros de maneira convencional, passando suas páginas ou ao apontando as ilustrações, bem como “lendo” para seus colegas e educadores com balbucios e recursos gestuais.

Os bebês foram parceiros de suas mediadoras de leitura e também da pesquisadora. Das professoras, por seu interesse em engajar-se nas atividades de leitura por elas propostas. Da pesquisadora foram parceiros por aceitarem minha presença e da assistente, munidas de câmeras e andando atrás deles pela sala, sem deixarem de se encantar e envolver com a situação de leitura.

A seguir, faremos algumas considerações finais que, longe de esgotar as reflexões sobre o tema em foco, tentarão sintetizar e sugerir outras conversas sobre leitura na Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de refletir sobre as ações de mediação de leitura das professoras e o comportamento dos bebês nestas situações, chegamos a algumas conclusões que abordaremos aqui.

Em primeiro lugar, percebemos que as sessões de leitura observadas condensam uma série de ações que constituíram as práticas mediadoras das professoras. Tais ações, agrupadas em categorias, buscaram caracterizar o ato de ler para os grupos de bebês.

Como já discutido anteriormente, não identificamos um padrão nas ações de mediação das professoras que possa ser atribuído ao avanço do ano letivo e, conseqüentemente, ao maior contato dos bebês com os livros e a leitura. Entretanto, percebemos que, algumas ações docentes aparecem com maior frequência que outras. Por exemplo, tal como já enfatizamos, as categorias 2 (conceitos e posturas do ato de ler) e 4 (descrição/nomeação de elementos do livro) foram as ações de mediação mais frequentes das professoras. Além dessas, a categoria 3 (estímulo à participação dos bebês na atividade de leitura) também figurou entre as mais frequentes. A frequência dessas ações, por sua vez, variou em função de alguns aspectos como o tema do livro

escolhido, as características individuais das professoras e o comportamento dos bebês em cada sessão, tal como voltaremos a discutir mais adiante.

As semelhanças entre as ações de mediação das duas professoras observadas, já aprofundadas na discussão dos resultados do estudo, revelam que ambas ensinaram seus bebês sobre a leitura e suas particularidades, procuraram descrever minuciosamente detalhes dos livros recorrendo a um vocabulário amplo e enriquecedor e, com muita afetividade, conseguiram envolver os pequenos conquistando sua atenção para participar dos momentos em que liam para eles.

Percebemos ainda que nos dois berçários as leituras foram situações dinâmicas em que professoras e bebês protagonizaram momentos de alegria cheios de aprendizado. A própria escolha dos livros teve muita influência na produção dessa atmosfera prazerosa. Procurando atender os interesses dos pequenos, as professoras elegeram livros de literatura realmente atraentes, trazendo elementos do cotidiano infantil (bebês, crianças, brinquedos, etc.), bem como animais como personagens.

Como já reforçamos aqui, a escolha dos livros influenciava diretamente os tipos de ações adotadas pelas professoras durante a leitura. Ou seja, tanto a temática que apresentavam quanto o volume de texto verbal ou mesmo as ilustrações tinham um impacto no agir docente. Em sua maioria, os livros selecionados tinham pouco texto verbal e exploravam intensamente o espaço impresso com ilustrações. Com frases curtas e muitas vezes rimados, a maioria dos livros conquistou o interesse dos pequenos demonstrando sua adequação àqueles grupos. Mesmo os que apresentavam um maior volume de texto verbal, também foram capazes de atrair o grupo através da mediação sensível da professora.

A condução da leitura também tinha íntima ligação com as características particulares de cada docente, bem como o “clima” dos grupos de bebês em cada sessão. A professora X tinha uma postura mais dinâmica, aliava suas leituras às músicas conhecidas pelos bebês e sua voz, bem potente, era ouvida em toda sala durante a leitura. A docente Y, por sua vez, muito serena e falando baixo atraía a atenção dos bebês através de sua tranquilidade. Os grupos de bebês tiveram momentos de intensa atenção e também de dispersão durante as leituras, o que é natural diante dos seus muitos interesses e curiosidades.

Assim, revendo as variadas nuances envolvidas na dinâmica da leitura realizada por cada professora junto com seus grupos de bebês, destacamos algumas considerações que julgamos pertinente apresentar ou retomar nesse espaço.

Conforme já dissemos, percebemos que as professoras embasavam sua prática em reflexões acadêmicas diretamente influenciadas por seu contato com alunas de Pedagogia e professoras de Pesquisa e Prática Pedagógica da UFPE. No nosso olhar, essa aproximação tem favorecido a busca de estratégias adequadas para a condução da leitura com seus grupos de bebês.

Especialmente pela mediação de leitura literária ser uma temática discutida nos referidos encontros, as duas professoras demonstraram refletir sobre o que aponta a teoria. Ambas se preocuparam em atrair e manter a atenção dos bebês para o que dizia aquele objeto – o livro. Além disso, elas não só liam e mostravam os livros aos bebês, mas usavam termos específicos da prática de leitura (“autor”, “página”, “leia”, por exemplo), numa clara tentativa de ensinar a usar o livro.

Tal observação foi confirmada pela alta frequência da categoria 2 (conceitos e posturas do ato de ler) entre as ações de mediação de ambas docentes. Dessa forma, as docentes assumiam seu papel no início do longo processo de formação de leitores com ludicidade e afetividade, em consonância com o que a teoria tem destacado como fundamental.

Concluímos, também, que, além do aprendizado acerca do livro, existiam outras intenções muito claras nas ações de mediação das professoras nos momentos em que liam para seu grupo de bebês. As professoras preocupavam-se em estimular a oralidade, a concentração e a socialização dos bebês. Ou seja, além do caráter de fruição pelo contato com as obras, outros conhecimentos importantes foram estimulados.

Dessa forma, a literatura longe de ser usada como pretexto vazio para condicionar os bebês, mostrou-se como um rico contexto de aprendizagem. Assim, tendo o livro e a leitura como elementos centrais, as professoras aproveitaram aqueles momentos, para estimular os bebês a falar (e “ler”) para colegas e a se concentrar na atividade proposta.

Outra conclusão se refere à participação dos bebês. Conforme salientamos ao longo do trabalho, estes se portaram de maneira ativa nas situações em que as professoras liam para eles. Além de demonstrarem momentos de atenção aos livros, os bebês se manifestavam com olhares, gestos e balbucios e eram responsivos às professoras na medida de suas possibilidades.

A essa conclusão somamos outra que tem a ver com o reflexo das ações docentes e sua recriação por parte dos pequenos. Enquanto as professoras manuseavam os livros elas eram observadas e tinham suas ações reelaboradas pelos bebês. Ou seja, os

pequenos não só se interessaram pelo livro e pelo que ele contava, como também tinham interesse em saber usá-lo como suas professoras faziam.

Os bebês, outra descoberta do trabalho, também se comportam como mediadores de leitura. Além de “lerem” para seus colegas, eles se interessavam em mostrar seu conhecimento também para os adultos. Como exemplo, relembramos a situação em que o aluno “B” insistiu e foi atendido em seu desejo de que a lactarista do grupo X sentasse ao seu lado para ver a leitura que ele estava fazendo.

Esta pequena cena ilustra muito bem certa vantagem da professora X com relação à professora Y, quanto a participação da equipe de educadores nas atividades cotidianas do berçário. Vimos, por vezes, na sala da professora X, auxiliares de desenvolvimento infantil envolvidas na atividade de leitura, ajudando os bebês a manusearem os livros ou dando suporte sempre que necessário, enquanto a professora lia.

Tal envolvimento, em nossa visão, constrói alicerces sólidos para o avanço dos pequenos em seus conhecimentos sobre a leitura. Uma vez que a equipe toda está comprometida e entende que os bebês podem ser desafiados a aprender e a mostrar o que aprenderam, a atmosfera de satisfação se expande criando um ambiente empolgante em torno da leitura e dos livros.

É importante destacar que não tínhamos o interesse de hierarquizar as professoras ou eleger uma prática como melhor em detrimento de outra. Ao contrário, nosso olhar buscou evidenciar a natureza e a frequência de ações de ambas como exemplos para o desenvolvimento de práticas de leitura possíveis em berçários.

Além disso, investigar a relação dos bebês com os livros nos deu condições de perceber que, apoiados por boas práticas mediadoras, eles aprendem a diferenciar o objeto livro dos outros, se apropriam dele e se interessam em socializar o que aprendem. Os bebês foram, então, não apenas *ouvintes ativos*, mas, dentro do que seus conhecimentos lhes permitem, foram também leitores muito envolvidos e envolventes.

Assim, acreditamos que nossa busca pelo entendimento da mediação de leitura e suas relações com o aprendizado dos bebês não cessa com este trabalho. Outros estudos podem buscar responder a novas perguntas que decorrem da pesquisa ora concluída. Por exemplo, que tipos de ação de mediação seriam evidenciadas com crianças maiores? Qual seria a frequência dessas ações? Que diferenças seriam encontradas nas ações de mediação das professoras ao ler para grupos de crianças mais velhas? Uma outra possibilidade de pesquisa seria prosseguir o acompanhamento dos grupos de bebês

observados aqui, no ano escolar seguinte para identificar seus comportamentos leitores e suas relações com as formas de mediação de suas respectivas professoras.

Diante das novas questões que se colocaram ao final da pesquisa, identificamos que uma limitação de nosso trabalho se refere ao tempo disponível para a geração de dados. No limite de uma pesquisa de Mestrado, tivemos que fazer opções por um número de sessões de leitura que pudessem ser analisadas em profundidade. Talvez, com um maior número de sessões e uma maior imersão no cotidiano do berçário, fosse possível apreender mais detalhes das ações de mediação de leitura ao longo do ano escolar.

Por outro lado, diante do nível de detalhamento com que analisamos os dados, entendemos estar contribuindo para a pesquisa acadêmica no que se refere às ações educacionais com bebês. Muitas pesquisas têm se empenhado em analisar o comportamento dos bebês e suas interações sob o viés psicológico. Nosso estudo, por sua vez, importou-se em analisar uma possível prática docente (a leitura de livros de literatura) e suas relações com o comportamento dos bebês através do fazer pedagógico.

Isso, inclusive, nos trouxe certa dificuldade uma vez que, pelo caráter de novidade da nossa proposta, não foi tarefa simples encontrar autores com quem pudessemos dialogar sobre bebês, especialmente sobre a leitura com eles, dentro da área de Educação.

Ainda sendo escassa a produção de pesquisas sobre mediação de leitura com bebês, no espaço escolar, entendemos estar contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica com esse grupo. Tendo identificado as ações de mediação e sua frequência ao longo do ano, inovamos ao apresentar um conjunto de dados sistematizados e a possibilidade de refletir sobre a organização de um trabalho pedagógico voltado para a inserção dos bebês no universo da leitura.

Ademais, embora não constasse em nossos objetivos, a pesquisa também deixa claro que professoras de bebês elaboram suas práticas com planejamento e reflexão, mostrando-se abertas e alertas à participação das crianças. Assim, ao contrário do que o senso comum e os ranços do assistencialismo podem indicar, as professoras do berçário não apenas acolhem as necessidades físicas tão carregadas de dependência nessa fase. As observações conduzidas evidenciam, ao contrário, o reconhecimento das professoras de que muitos outros interesses e necessidades se manifestam na interação do bebê com o mundo e que cabe a Educação Infantil favorecer a ampliação do seu universo cultural.

Por fim, nossa expectativa é que esse estudo possa ajudar outras professoras a ampliar suas reflexões sobre o trabalho pedagógico com os bebês, assim como fez comigo durante o percurso em que fui, ao mesmo tempo, aluna do mestrado, pesquisadora e professora de uma turma de berçário. Ao analisar a mediação de leitura de duas professoras, tentando apreender detalhes de suas práticas, pude, de fato, reelaborar minha própria ação docente. Portanto, esperamos que a presente pesquisa possa aproximar a discussão acadêmica de outras professoras que também estão no “chão da sala de aula” (literalmente...), com seu grupo de bebês.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2011, Goiânia/GO. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2013. Endereço eletrônico: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf (acesso em 21/01/2016)

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. *Escuelas y construcción de acervos : libros de calidad para la primera infancia*. In: BRASIL. *Literatura na educação Infantil, acervos, espaços e mediações*. Brasília, MEC, 2015.

AMORIM, Kátia Silva; ROSSETTI-FERREIRA, Mª Clotilde; SILVA, Ana P.S. *Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação*. 2000. Endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000200008&lng=en&nrm=iso

ANJOS, Adriana Mara dos ; AMORIM, Katia De Souza , VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi E; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Interações de bebês em creche*. Estudos de Psicologia 2004, 9(3), 513-522.

AQUINO, Socorro Barros de. *O trabalho com consciência fonológica na educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. Anais da ANPED: GT 10, ANPED, 2008. Endereço Eletrônico: 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4998--Int.pdf (acesso em 21/01/2016)

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; NUNES, Laísy de Lima. Habilidade de Comunicação Intencional de Bebês: O Que Pensam as Mães? *Psicologia: Teoria e Pesquisa Out-Dez 2014, Vol. 30 n. 4, pp. 363-372*.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz ; SALOMÃO Nádia Maria Ribeiro. *Habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida: um estudo longitudinal* . Paideia set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 335-344

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAPTISTA, Mônica Correia; CÂNDIDO, Flora Gomes; DÁRQUIA, Márcia; GALVÃO, Cristiene. *Leitura literária para bebês e crianças pequenas: a experiência do projeto tertulinha da faculdade de educação da UFMG*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 18, 2012, Campinas. Anais do 18º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2012. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_01_401.pdf (acesso em 21/01/2016)

BAPTISTA, Mônica Correia ; NEVES ,Vanessa Ferraz Almeida ; GALVÃO, Cristiene Leite ; ROHLFS ,Fernanda .*Práticas de leitura literária na Educação Infantil e interações verbais: construindo subjetividades*. Endereço eletrônico: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/cristiene-de-souza-leite-galvc3a3o-fernanda-rohlfs-pereira-mc3b4nica-correia-baptista-vanessa-ferraz-almeida-neves.pdf> (acesso em 21/08/2016)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, Maria Carmem. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). *Educação Infantil pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. In:

BRASIL. *Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília, 2010. **Endereço eletrônico:**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192 (acesso em 21/08/2016)

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizer. *Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONNAFÉ, M. *los libros eso es bueno para los bebés*. (trad.) Lirio Garduno y Jean Pierre Buono. Barcelona. Espana: Editorial oceano, 2008. Apud: GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2011.

BORBA, Ângela Meyer; MATTOS, Margareth Silva. *A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação*. In: Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Santos Pinheiro. (org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. 1a.Ed.Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BORELLA, Thaís. *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico- Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. 145 f.

BORTOLIN, Sueli.; SENHORINI, Mariana. *Bebeteca, uma maternidade de leitores*. Londrina, v . 13, n . 1, p. 1 2 3 - 1 3 9 , j a n / j u l . 2 0 0 8. **Endereço eletrônico :**

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1819>

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?* IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Esther Calland S. (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Esther Calland S. *Literatura na Educação infantil: que história é essa?* IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Esther Calland S. (orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Entrando na roda: as histórias na Educação infantil*. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Esther Calland S. (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O Ensino da Linguagem Escrita na Creche: algumas reflexões sobre a mediação docente*. In: ARCE, Alessandra. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até 03 anos*. 1ed.Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SANTOS, Roberta Felipe dos. *Rodas de história com crianças na creche: a construção de comportamentos leitores*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SANTANA, Fabiana Andrade de. *A leitura de livros de imagem por crianças de 4 e 5 anos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2010. **Endereço eletrônico:**

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9769%26Itemid&ei=9wzzUYixG4be8wSRtoC4Cw&usq=AFQjCNF6WGgWzebxwbiylk6nkImOy0BvQ&bvm=bv.49784469,d.eWU

(acesso em 14/02/2016) .

_____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (acesso em 14/02/2016)

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Vol.1*. Brasília, 2006. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> (acesso em 16/02/2016).

_____. *Parecer nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009. Endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 (acesso em 10/02/2016)

_____. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, Vol.1*. Brasília, 1998. Endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf (acesso em 15/02/2016).

_____. *Resolução nº 5/2009 – Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009. Endereço eletrônico: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf (acesso em 21/08/2016)

BUJES, Maria Isabel E. *Escola Infantil : pra que te quero?* In: CRAIDY, Maria Carmem. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). *Educação Infantil pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSSAB, Vera Sílvia; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida*. Psicologia USP, 2007, 18(2), 99-133.

CAMERA, HILDAIR GARCIA. *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Rio Grande do Sul, 2006. 107 f.

CANTOS, Eliana M.; CALDEIRON, Ana C.; COELHO, Marcus V. de B.; NASCIMENTO, Vera L.; PAULO, Andréa E. M. de. *Que linguagem não te falta pequenino! (re) construindo saberes dentro da sala de berçário*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, Campinas, SP.; ALB, 2007. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss06_02.pdf (acesso em 20/01/2016)

CARBELLO, Sandra R. C.; SILVA, OTÁVIA F. da. *Estimulação pedagógica: em busca de caminhos para incentivo a literatura desde a primeira infância*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, Campinas, SP.; ALB, 2007. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss06_04.pdf (acesso em 20/01/2016)

CARDOSO, Beatriz. *Mediação literária na Educação Infantil*. In.: FRADE, Isabel C. A. da S.; BREGUNCI, Maria das G. de C. ; VAL, Maria da G. F. da C. (orgs.) *Glossário Ceale*. UFMG, Minas Gerais, 2014.

CARVALHO, Ana; IMPÉRIO- HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. *Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos* USP, 1996. Endereço eletrônico: <http://publica-sbi.if.usp.br/PDFs/pd1196.pdf> (acesso em 21/08/2016)

CARVALHO, A. M. A.; BERGAMASCO, N. H. P.; LYRA, Maria C. D. P.; PEDROSA, M. I. P. de Carvalho; RUBIANO, M. R. Bonagamba; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T; OLIVEIRA, Z. M. Ramos de; VASCONCELLOS, V. M. Ramos de. *Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência*. *Psicol. Teoria e pesquisa*; 12(3): 261-267, set./dez. 1996.

CARVALHO, Ana M.A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal/RN. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2011. Endereço eletrônico: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-240%20int.pdf> (acesso em 21/08/2016)

CASTRO, Joselma Salazar de. *A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2011, Goiânia/GO. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2013. Endereço eletrônico: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf (acesso em 21/08/2016)

CATARSI, E. *A interação precoce com livros é a base de um desenvolvimento linguístico rico e articulado da criança*. In: Pátio: Educação Infantil. Porto Alegre, v.3, n.8 (jul/out, 2005), p.21-30. In: GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011. 259f.

_____. *L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido*. In: GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011. 259f.

CHAMBERS, Aidan. *Tell me: children, reading and talk & The Reading environment*. United Kingdom: The Thimble Press, 2011.

CHAPELA, Luz María. *Dime diré y dirás: los menores de siete anos como lectores y autores*. México, 2010.

CORSARO, Willian A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MULLER, Fernanda. Carvalho, A. M.A. (orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Patrícia. *Literatura e Infância: Reflexões e Questões*. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos. Rio de Janeiro: UFF: 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Univesp, 2010. Endereço eletrônico: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> (acesso em 21/08/2016)

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza. *Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2015, Vol. 31 n. 1, pp. 15-23.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. *As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2011, Goiânia/GO. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2013. Endereço eletrônico: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3324_texto.pdf (acesso em 21/08/2016)

CRUZ, Sílvia Helena. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas/PE. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2012. Endereço eletrônico: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1910_int.pdf (acesso em 21/08/2016)

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança*. In: A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, pp.225-244. Endereço eletrônico:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3629/1/ActasCompletaBRAGA%202003.pdf> (acesso em 20/08/2016)

_____. *O que se dá a ler a quem dizem que não lê: as concepções de leitura/leitor e os critérios na escolha de livros para as crianças de 0 a 6 anos.* In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. Anais do 15º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2005. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/DebusElianeSantanaDias2.htm (acesso em 20/01/2016)

DREY, Rafaela Fetzner. *Eu nunca me vi, assim, de fora: Representações sobre o agir docente através da autoconfrontação.* Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. 162 f.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FACCHINI, Luciana. *Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural.* P.em revista, v. 20. Rio grande do Sul, 2009. Endereço eletrônico: http://www3.est.edu.br/nepp/revista/020/ano08n3_02.pdf

FERNANDES, Elília Paulino; SILVA, Raíssa D. L. Martins. *Os bebês também leem: pré-leitores no berçário.* Rio Grande do Norte, 2010. Endereço eletrônico :

http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/Elilia_Paulino_Fernandes.pdf (acesso em 21/08/2016)

FOCHI, Paulo Sérgio. *“Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?”: documentando ações de autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. 172 fls.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. *A evolução do jogo simbólico na criança.* Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (3): 145-163

FRONCKOWIAK, Ângela. *O encontro de crianças e literatura na educação infantil.* Revista Pátio, porto alegre, nº 24, ano VIII, jul /set/ 2010

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. *Construções das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula.* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – centro de Educação da UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

GOBBATO, Carolina. *Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 223 f.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.* Porto Alegre: Grupo A, 2006

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2008. Endereço eletrônico: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf> (acesso em 21/08/2016)

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.* Tese. Doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 222 f.

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.* Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011. 259f.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. *Seu surpreendente recém-nascido.* Trad. Maria

Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001. *apud* RÖSING, Tania M. K., TUSSI, Rita de Cássia. *Leitura na infância inicial: uma intervenção precoce*. Endereço eletrônico: http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/outrosmeios/leitura_na_infancia_inicial_uma_interveno_precoce_O_K.pdf (acesso em 21/08/2016)

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: Educação infantil e Ensino fundamental*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> (acesso em 21/08/2016)

KUHLMAN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre. Mediação, 1998.

LEAL, Telma F. ; SILVA, Alexsandro. *Brincando as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua*. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi.; ROSA, Esther Calland S. (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Amara Rodrigues de. *Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUIZ, Elivane Barbosa. *Bebeteca: uma proposta de incentivo à leitura nas creches*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2011. Endereço eletrônico: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1275/1/PDF%20-%20Elivane%20Barbosa%20Luiz.pdf>

MANCHOPE, Elenita C. P.; SZYMANSKI, Maria L. S. *As práticas de leitura em CMEIS para criança de 0 a 03 anos*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, Campinas, SP.; ALB, 2007. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss13_05.pdf (acesso em 20/01/2016)

MANTOVANI, Susanna. *O livro na creche*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susana Mantovani*. São Paulo: Autores associados, 2014.

MANZINI, Eduardo José. *Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação*. IN: Revista Percurso – NEMO, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Endereço eletrônico: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=0CCsQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.uem.br%2Ffojs%2Findex.php%2FPercorso%2Farticle%2Fdownload%2F18577%2F10219&ei=FBRCUvibJI649gSknoHICA&usq=AFQjCNEPUQJ7ZW3QdEYMO0-rwWGQgj7zXg&bvm=bv.53077864,d.eWU> (acesso em 23/08/2016).

MARICATO, Adriana. *O prazer da leitura se ensina*. In: BRASIL, Revista criança do professor de Educação Infantil. 2005, ed. 40. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf> (acesso em 21/08/2016)

MATTOS, M. Nazareth de S. S. de. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Rio de Janeiro: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 192f.

_____. *Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2011, Goiânia/GO. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2013. Endereço eletrônico: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf (acesso em 21/08/2016)

MATWIJSZYN, Marise. *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antropológicas e Walloniana*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 211f.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. *Argumentação nas rodas de histórias: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. 187f.

NOGUEIRA, Rosemeire M. de S. *Leitura na infância: análise da prática pedagógica das professoras com crianças pequenas*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19, 2014, Campinas. Anais do 19º COLE, Campinas, SP, ALB, 2014. Endereço eletrônico:

https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_02_comunicacoes_andressa_cintia.pdf (acesso em 21/08/2016)

OLIVEIRA, Carla. *Projeto “bolsa de histórias”: os bebês e suas leituras*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19, 2014, Campinas. Anais do 19º COLE, Campinas, SP, ALB, 2014. Endereço eletrônico:

https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_02_comunicacoes_andressa_cintia.pdf (acesso em 21/08/2016)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. PINNAZZA, M.A.(orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Creches no sistema de Ensino*. In: MACHADO, M.L.de A.(org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, 2011.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*. Belo horizonte: RHJ, 2012.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso*. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2005, 18 (3), pp431-442. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf> (acesso em 20/04/2016)

PEDROSA, Maria I. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese. Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. *A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos*. Brasília, MEC, 2009. Endereço eletrônico:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF> (acesso em 20/04/2016)

PERROTTI, Edmir. *A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil*. In: BRASIL. *Literatura na educação Infantil, acervos, espaços e mediações*. Brasília, MEC, 2015.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes, ROSA, Ester Calland de Sousa. *Participação de bebês em práticas de leitura e contação de histórias na creche*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Endereço eletrônico:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_4036.pdf (acesso em 20/01/2016)

RAMOS, Tacyana Karla Gomes, FONTES, Naiane Libório, BISPO, Graziela Monteiro. *O que fazem as crianças da creche ao serem colocadas nos berços por longas horas? Os bebês respondem...* In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012. Endereço eletrônico:

http://educonse.com.br/2012/eixo_10/PDF/27.pdf (acesso em: 01/04/2015)

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. 123 fl.

_____. *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. 178 f.

_____. *Possibilidades de organização de práticas educativas na Creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal/RN. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2011. Endereço eletrônico:

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf> (acesso em 20/08/2016)

_____. *As crianças no centro da organização pedagógica: o que os Bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas/ PE. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2012. Endereço eletrônico: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf (acesso em 20/08/2016)

_____. *Experiências de aprendizagens no currículo para bebês: brincar e interagir em foco.* In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. EPENN. Anais [Recurso Eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal, RN, 2014.

RATEAU, Dominique. *Ler com as crianças pequenas.* In: BRASIL. *Literatura na educação Infantil, acervos, espaços e mediações.* Brasília, MEC, 2015.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.* São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. *Mediadores de leitura.* In.: FRADE, Isabel C. A. da S.; BREGUNCI, Maria das G. de C. ; VAL ,Maria da G. F. da C. (orgs.) *Glossário Ceale.* UFMG, Minas Gerais, 2014.

RIBEIRO, Fátima Lúcia Soares; FERREIRA, Vanessa dos Santos Leal. *Ler para o bebê: investigando as interações no berçário a partir das situações de leitura.* Trabalho de Conclusão de Curso: Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

RIZZOLI, M.C. *Leitura com letras e sem letras na educação do norte da Itália.* In: FARIA ,Ana Lúcia G.; MELLO, S. A (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura.* Campinas , Autores Associados, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.* In: CRUZ, Sílvia Helena. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008.

RÖSING, Tania M. K.; TUSSI, Rita de Cássia. Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1439.pdf (acesso em 20/01/2016)

SANTOS, Ana Paula Souza dos. *Bebeteca: formação de leitores desde a mais tenra idade.* Florianópolis, 2010. Endereço eletrônico: <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000010/000010EA.pdf>

SANTOS, Cláudia Amaral dos. A vida do bebê constituição de infâncias saudáveis e normais no manuais de puericultura brasileiros. Rev. Bras. Educ. vol.16 nº.47 Rio de Janeiro maio/ago. 2011

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças, educação, culturas e cidadania ativa.* Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p.17-40, jan / jul 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, M. C.S. (orgs). *Estudos da Infância.* Petrópolis: Vozes, 2008.

SEIDL, Maria Lucia de Moura; RIBAS ,Adriana Ferreira Paes; SEABRA Karla da Costa; PESSÔA, Luciana Fontes; RIBAS JR, Rodolfo de Castro; NOGUEIRA, Susana Engelhard. *Interações Iniciais Mãe-bebê.* Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(3), pp.295-302

SILVA, Dener Luiz. *Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica*. Educar, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf> (acesso em 21/08/2016)

SILVA, Jane Rafaela Pereira da. *A mediação docente nas rodas de história: Um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 151 f.

SIMIANO, Luciane P. VASQUES, Carla K. *Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês*. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal/RN. Anais da ANPED: GT 07, ANPED, 2011. Endereço eletrônico: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf> (acesso em 20/04/2016)

SOUZA, Katia Silene Fernandes de. *A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TOMASSELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do comportamento humano*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

TOMAZ, Melissa. *A estimulação precoce como técnica de atendimento em berçários*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004. 213 fl.

_____. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. Zero a seis, 2004, Vol. 6 n. 9*. Endereço eletrônico: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612> (acesso em 20/08/2016)

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi E; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista*. Estudos de Psicologia 2002, 7(2), 259-270. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a07v07n2.pdf> (acesso em 20/08/2016)

VASCONCELLOS, V. M. R. de. *Wallon e o Papel da Imitação na Emergência de Significado no Desenvolvimento Infantil*. In: PEDROSA, Ma. Isabel (Org.). *Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP – Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia*, v.1, número 4. 1996.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação - a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

WALLON. H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veiga, 1979.

YUNES, Eliane. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

ZUCOLOTO, KARLA A. *Onde estão os espaços da leitura na educação infantil?* In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Endereço eletrônico: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_2662.pdf (acesso em 20/01/2016)

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Banco de Teses e Dissertações CAPES – Palavras chave: “Bebês” e “Berçários” – Período 2004 a 2014 – Dissertações de Mestrado (Programas de Pós Graduação em Educação)

Ano	Título	Autor
2004	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada	TRISTÃO, Fernanda Carolina
2004	A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche: um estudo de caso	SOUZA, Katia Silene Fernandes de
2005	A estimulação precoce como técnica de atendimento em berçários	TOMAZ, Melissa
2006	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês	CAMERA, Hildair Garcia
2006	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças no berçário?	RAMOS, Tacyana Karla Gomes
2006	A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês	SOUZA, Marilisi Fischer Silveira de
2007	A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical	SOARES, Cintia Vieira da Silva
2008	Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos	SOUZA, Nelly Narcizo de
2008	Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil	SCHMITT, Rosinete Valdeci
2008	Práticas Educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações	BIANCHINI, LUCIANE GUIMARÃES B.
2010	A relação educadora-bebê: laços possíveis	DIAS, Ivy de Souza
2010	A convivência nos ceis: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas	CERA, Fernanda Seara
2010	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais	PANTALENA, Eliane Sukerth
2010	Meu quintal é maior que o mundo...Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês.	SIMIANO, Luciane Pandini
2011	Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês	GRANA, Katiushka Marcela
2011	Os bebês estão por todos os espaços”: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil	GOBBATO, Carolina
2011	Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês	MAIA, Silvia Helena de Rezende
2011	A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entres bebês no contexto coletivo da educação infantil	CASTRO, Joselma Salazar de
2011	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	DUARTE, Fabiana
2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	GUIMARAES, Rosele Martins
2011	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	DAGNONI, Ana Paula Rudolf
2012	De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT campus Cuiabá.	RAMOS, Carla Adriana Rossi
2012	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana	
2012	As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches	DUARTE, Rubiara
2012	Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS	RICHTER, Aline Cardoso
2013	Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?" documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	FOCHI, Paulo Sergio
2013	Berçário como lugar: significações segundo profissionais de Educação Infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá	SILVEIRA, Giovanna Lobianco
2013	Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar	ALVES, Iury Lara
2013	Leitura literária na creche:O livro entre texto,imagens, olhares, corpo e voz.	MATTOS,Maria N. de S.S. de
2013	O berçário como contexto das dcnei nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma emei de santa maria/rs	BARBOSA, Priscila Arruda
2014	Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas	BOURSCHEID, Clarice de Campos
2014	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas	RABELO, Dayane Bollis
2014	A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico	SOUZA, Andreia Aparecida Oliveira de
2014	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil	COSTA, Wanessa Rafaela do Nascimento da
2014	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	LICHY, Juliana Guerreiro
2014	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	GONCALVES, Fernanda

APÊNDICE 02 – Banco de Teses e Dissertações CAPES – Palavras chave: “Bebês” e “Berçários” – Período 2004 a 2014 – Teses de Doutorado

Ano	Título	Autor
2007	Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês	MARIOTTO, Rosa Maria Marini
2008	Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira
2010	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico	RAMOS, Tacyana Karla Gomes
2011	Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro	LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos
2011	Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil	FERNANDES, Marisa Zanoni
2011	Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches	FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio
2011	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?	AMORIM, Ana Luísa Nogueira de
2013	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	CORREA, Aruna noal
2014	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	VARGAS, Gardia Maria santos de

APÊNDICE 03- Levantamento Trabalhos sobre leitura com bebês

Levantamento COLE 2004 A 2014 – Trabalhos sobre bebês e leitura					
Seminário	15º COLE (2005)	16º COLE (2007)	17º COLE (2009)	18º COLE (2012)	19º COLE (2014)
Letramento e Alfabetização	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	
Ensino de língua e Literatura	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	Nenhum trabalho sobre a temática.	
Linguagens na Educação infantil	DEBUS (2005) - Discute critérios de escolha de livros para crianças de 0 a 6 anos.	MANCHOPE, SZYMANSKI (2007) - Discutem práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos. CANTOS (et. al.,2007) - Práticas pedagógicas com bebês, destacando a leitura. SILVA, CARBELLO (2007) -Investigaram a necessidade de inserção da literatura já no berçário.	ZUCOLOTO (2009) - Discute a leitura com bebês e crianças bem pequenas tendo o jogo e a brincadeira como norteadores. RAMOS e ROSA (2009) - Discutem a participação de bebês em momentos de leitura e contação de histórias na creche.	BAPTISTA (et. al. 2012) -Discute a leitura literária com bebês e crianças pequenas. RÖSING E TUSSI (2009) – Programa de leitura – bebelendo – que visa implementar ações que aproximem bebês e adultos (principalmente a mãe) através da leitura.	OLIVEIRA (2014) - Relato do projeto <i>bolsas de histórias</i> que incluía os bebês e suas famílias. NOGUEIRA (2014) - Experiência de PIBID cujo objetivo era o incentivo à leitura de 0 a 5 anos .

Levantamento ANPED 2004 A 2014 – Trabalhos sobre bebês e leitura		
Autor	Título	Temática
RAMOS, Tacyana (2011)	Possibilidades de organização de práticas educativas na Creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	A autora discute diversas situações interativas entre os bebês, seus colegas e sua professora. Nesse texto é apresentada uma situação interacional mediada pela professora através de um livro de canções.
MATTOS, Maria N. de S. S. de (2013)	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	A autora, em um recorte de sua dissertação de mestrado, discute um pouco da leitura literária na creche (tendo como participantes bebês entre 11 e 18 meses).

Levantamento Banco de Teses e Dissertações 2004 A 2014 – Trabalhos sobre bebês e leitura		
Autor	Título	Temática
GUIMARÃES, Rosele	Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.	Dissertação de Mestrado que ocupou-se de estudar as relações entre bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro (observando, também, o que decorria da audição de narrativas)
MATTOS, Maria N. de S. S. de	Leitura literária na creche: O livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.	A autora, em sua dissertação de Mestrado, discute a leitura literária e a literatura na creche (tendo como participantes bebês e professoras de uma creche comunitária no Rio de Janeiro).

APÊNDICE 04 - Entrevista com Professoras**Professora:** _____**Formação:** _____**Tempo de docência:** _____**Tempo de docência no berçário:** _____**Perguntas:**

- 1- No seu dia a dia você lê para os bebês?
- 2- O que você costuma ler para os bebês?
- 3- Por que (com qual objetivo) você lê para eles?
- 4- Com que frequência e em que momentos do dia as leituras são realizadas?
- 5- Você pode descrever pra mim como você organiza essas situações de leitura?
(estimular a professora a falar sobre como as leituras acontecem, como ela organiza o espaço e retomar as informações e pistas dadas por ela)
- 6- Há livros que você prefira ler para eles? (investigar, a partir das respostas da docente, quais os critérios dela para escolha dos livros)
- 7- Eles demonstram interesse por algum tipo específico de livro? (aprofundar a investigação sobre os possíveis motivos das crianças)
- 8- Como você se sente quando lê livros de literatura para seu grupo de crianças?
- 9- Como você avalia a sua condução desses momentos?
- 10- Os livros sempre ficam disponíveis para que bebês possam folheá-los?
- 11- Existe, na sala ou fora dela, algum espaço específico para a leitura? Você poderia descrever esse espaço?
- 12- Na creche/CMEI existem livros específicos para os bebês? Em caso afirmativo, como você avalia esses materiais?

APÊNDICE 05 – Roteiro de observação da mediação de leitura pela professora

Professora observada:	Data:
Tópicos de observação	Dados observados
1 - Como a professora organiza o espaço para a leitura? (há na sala um espaço demarcado para a leitura ou a professora cria esse espaço no momento que vai ler, o espaço de leitura é atraente, aconchegante....)	
2 - Há algum ritual de introdução para a leitura? (cantar músicas, bater palmas, entre outros)	
3- Como a professora organiza os bebês para a leitura? (em roda, deitados, sentados, no colo das auxiliares, em pequenos grupos, qual o número de crianças nas sessões de leitura, etc.)	
4- Que tipos de livros a professora escolhe ler para os bebês? (tecido, pop-up, livros de imagem, etc.)	
5- Os livros apresentam alguma narrativa?	
6- Como é feita a apresentação do livro?(com/sem exploração da capa, referências ao autor/ ilustrador)	
7- Como é feita a leitura?(com expressão, utilizando vozes diferentes para os personagens, recorrendo a outros elementos como fantoches ou objetos, etc.)	
8- Qual o tempo de duração de cada sessão de leitura?	
9- Existe a possibilidade dos bebês de folhearem os livros? (antes, durante ou depois da leitura).	
10- São feitas atividades associadas à leitura? Que tipo de atividades são realizadas?	

APÊNDICE 06 – Roteiro de observação dos bebês durante as sessões de leitura

Sala Observada:	Data:
Tópicos de observação	Dados observados
1- Como os bebês se comportam nos momentos de leitura/contação de histórias?	
2 - Que reações os bebês apresentam durante a leitura?	
3 - O que os bebês fazem com os livros de literatura quando esses são disponibilizados?	
4- Como interagem com os livros de literatura? (Demonstram diferenciar o livro de outros objetos, como os brinquedos?)	
5 - Com quem e de que forma interagem nas situações de leitura literária? (Educadoras, outros bebês, apenas com o livro?)	

APÊNDICE 07

1º Bloco (Mês: Abril) – 2ª mediação – Professora X

Antes da roda de leitura a professora fez um bom dia com músicas

1. Vamos ouvir a história?(A prof.^a. segura nos braços um bebê que está chorando e dirige a ele a pergunta)(2)
2. Assim, ó:(lendo):O bebê da cabeça aos pés. (A prof.^a.lê o título ainda com o bebê nos braços)(1)
Olha “N”, “N”.
3. “B”, vem ouvir a história que tu gosta.(A prof.^a.dirige seu olhar a “B”)(2)
4. (lendo):O bebê da cabeça aos pés.(A prof.^a.lê o título ainda com o bebê nos braços e resolve sentá-lo em sua perna) (1)
5. Vamos ouvir?(A prof.^a.lê percorre o grupo com o olhar enquanto pergunta) (2)
6. Olha, “N”. (A prof.^a.dirige seu olhar a “N” para chamá-la a ouvir) (3)
7. Quem foi que escreveu essa história?(A prof.^a.tem o livro nas mãos, virado apenas pra ela e procura o autor do exemplar) (2)
8. Foi Vitória.(A prof.^a.dirige seu olhar e o livro aos bebês mencionando o nome da autora)(2)
9. Tem a foto de Vitória aqui, tem?(A prof.^a. com o livro novamente virado para ela, pergunta aos bebês pela foto da autora) (5)
10. (lendo):O bebê da cabeça aos pés.(A prof.^a.lê e vira a capa do livro para o grupo, enquanto toca a cabeça do bebê que permanece em seu colo) (1)
11. Tu vai ser o bebê aqui da história, vai?(pergunta ao bebê que está em seu colo que, então, resolve pegar o livro da mão da professora) (9)
12. Deixa eu contar primeiro essa. (A prof.^a.pega o livro de volta, mas o bebê ainda quer de volta) (2)
13. Vamos ver o que é que tem aqui?(A prof.^a.afasta um pouco o livro e se dirige ao grupo, mas o bebê continua tentando pegá-lo) (3)
14. Vem, “B”, pra cá.(A prof.^a.dirige seu olhar a “B” convidando a participar) (3)
15. Vem, vem “A”.(A prof.^a.dirige seu olhar a “A” convidando a participar) (3)
16. Você gosta de ouvir história.(A prof.^a.volta seu olhar para o livro enquanto comenta sobre “A”)(2)
17. Olha, vamos ver.(A prof.^a., com o livro virado para ela, abre o exemplar e convida o grupo a participar) (3)
18. Olha o bebê onde é que está.(A prof.^a.vira o livro para os bebês e mostra a ilustração) (4)
19. No berço.(Com o livro de frente para os bebês a prof.^a mostra a ilustração enquanto o bebê que está em seu colo continua tentando pegar o exemplar) (4)
20. Em casa, quem é que dorme no berço?(A prof.^a percorre o grupo com o olhar enquanto tenta evitar que o bebê que está em seu colo pegue o livro) (9)
21. Quem é?(A prof.^a pergunta enquanto observa o bebê que está em seu colo tocar o livro) (9)
Ela quer dormir, “S”.
22. Quem dorme no berço?(A prof.^a volta a perguntar)(9)
23. Tu dorme no berço, “N”?(A prof.^a.dirige seu olhar a “N” enquanto pergunta)(9)
24. Hein, “N”, tu dorme no berço?(A prof.^a.dirige seu olhar a “N” e sorri enquanto pergunta) (9)
25. Dorme, papai disse que dorme. (A prof.^a.dirige seu olhar ao grupo enquanto comenta) (9)
26. E tu, “A”, dorme no berço?(A prof.^a.dirige seu olhar a “A” enquanto pergunta) (9)
27. E tu, “B”, dorme?(A prof.^a.dirige seu olhar a “B” enquanto pergunta) (9)
28. Dorme no berço ou na cama de mamãe?(A prof.^a.dirige seu olhar a “B” e sorri enquanto pergunta) (9)
29. No berço...(A prof.^a.comenta sorrindo e volta seu olhar para o livro) (9)
30. Vem ver, “B”.(A prof.^a.convida “B” a participar enquanto tenta desvencilhar das mãos do bebê que está em seu colo) (3)
31. O bebê também dorme no berço, ó.(A prof.^a.com o livro virado para si, mostra a ilustração ao bebê que está em seu colo) (4)
32. Vamos ver aqui.(Com o livro ainda virado em sua direção a professora passa as páginas e chama o grupo a participar)(3)
33. (lendo):O bebê tem lindo olhos. (A prof.^a.lê e vira o livro para os bebês) (1)
34. Cadê o olho de “Be”?(A prof.^a.pergunta enquanto toca o rosto do bebê) (9)
35. O olho de “Be”.(A prof.^a.comenta enquanto olha para “B”)(9)
36. Cadê o olho de “Bi”?(A prof.^a.dirige seu olhar a “Bi” enquanto pergunta) (9)

37. Cadê teu olhinho? (A prof.^a dirige seu olhar a “A” enquanto pergunta) (9)
38. Olha, o olhinho de “A”. (A prof.^a comenta enquanto toca o rosto de “A”) (9)
39. Cadê teu olhinho. “N”? (A prof.^a dirige seu olhar a “N” enquanto pergunta) (9)
40. “N”, cadê teu olhinho? (A prof.^a dirige seu olhar a “N” enquanto pergunta) (9)
41. Vem cá. (A prof.^a dirige seu olhar a “N” chamando-a para participar) (3)
42. Olha o olhinho de “N”. (A prof.^a comenta enquanto aponta para “N”) (9)
43. Olha o olhinho do bebê. (A prof.^a mostra a ilustração) (4)
44. O bebê tem olhos bonitos, grandes e lindos. (A prof.^a mostra a ilustração) (4)
45. Olha o olhinho de “Be”. (A prof.^a mostra a ilustração e toca o olho do bebê que permanece em seu colo) (9)
46. Olha o olho de “N”. (A prof.^a tenta alcançar a bebê “N”, que foi colocada mais perto da professora pela ADI) (9)
47. Deixa eu contar, “Be”. (A prof.^a pede ao bebê que está em seu colo para deixá-la continuar, visto que ele fechou o livro) (2)
48. “Be” não quer deixar eu contar história não. (A prof.^a comenta enquanto reabre o livro) (2)
49. Vamos ver. (A prof.^a, olhando para o livro, chama atenção dos bebês) (3)
50. **(lendo): Olhos escuros como jabuticabas.** (A prof.^a lê enquanto mostra a ilustração) (1)
51. E o teu é de que cor, “Be”? (A prof.^a pergunta enquanto toca o rosto do bebê) (9)
52. O de “A” é escuro, igual ao do bebê da história. (A prof.^a dirige seu olhar a “A” enquanto comenta e depois volta a olhar o livro) (9)
53. **(lendo): Curiosos como o da coruja.** (A prof.^a lê olhando para o livro, que está aberto) (1)
54. **(lendo): Curiosos como o da coruja.** (A prof.^a lê novamente e muda o livro de lado para que possam ver melhor) (1)
55. Olha aqui, o bebê tá vendo jornal. (A prof.^a mostra e descreve a ilustração levantando o livro) (4)
56. “Be”, deixa eu contar essa história. (A prof.^a novamente tenta impedir o bebê que está em seu colo de tomar o livro) (2)
- Depois eu te dou.
57. **(lendo): Pequenos e redondos.** (A prof.^a lê com o livro de frente para os bebês. Ela percebe que um bebê está irritado e se dirige a ele) (1)
- Dorme agora não.
- Cadê, quem gosta de brincar de se esconder?
- Cadê “Be”?
- Cadê “R”?
58. Você quer ver, né? (A prof.^a percebe que, “A”, está tentando ver o livro) (2)
- Cadê “A”?
59. **(lendo): Quem gosta dos olhos do bebê?** (A prof.^a lê e dirige seu olhar a “A”) (1)
60. E o que é que o bebê tem mais? (A prof.^a pergunta olhando para os bebês) (5)
61. Vamos ver o que é que o bebê tem mais? (A prof.^a convida os bebês a olhar e passa a página do livro) (3)
62. **(lendo): O bebê tem o nariz lindo e bem feitinho.** (A prof.^a lê a frase e depois acalenta o bebê que está em seu colo e começou a chorar)
63. Cadê o nariz de “A”? (Olhando para A)
64. Olha o nariz do bebê. (Aponta para a ilustração do livro)
65. Cadê o nariz de “N”? (Olhando para N)
66. Cadê teu nariz, “N”? (A prof.^a aponta seu próprio nariz como referência para o bebê)
67. Nariz de “N”. (A prof.^a olha para o bebê)
68. Cadê o nariz de “B”? (A prof.^a pergunta olhando para o bebê)
69. O nariz de “B”. (A prof.^a toca a ponta do nariz do bebê)
70. Olha o nariz do bebê. (Apontando novamente para a ilustração do livro)
71. Vamos ver pra que serve o nariz? (A prof.^a pergunta e dirige seu olhar ao bebê que está em seu colo) (3)
72. **(lendo): O narizinho pra sentir o cheiro da flor.** (A prof.^a lê com o livro virado para os bebês) (1)
73. Olha, o bebê tá cheirando a flor. (A prof.^a se descreve a ilustração com o livro aberto) (4)
74. Olha, “B”. (A prof.^a dirige o olhar ao bebê que está em seu colo, chamando sua atenção) (3)
75. **(lendo): Que espirra o tempo todo.** (A prof.^a lê e dirige seu olhar ao bebê que está em seu colo) (1)
76. Atchim, atchim, atchim. (A prof.^a imita o espirro do personagem do livro) (8)
77. **(lendo): E que coça, coça, coça.** (A prof.^a lê, mostrando a ilustração e dirigindo seu olhar a bebê que está à sua frente) (1)

78. Quem coça o nariz?(A prof.^a.pergunta soltando o livro) (6)
79. Coça, coça, coça. (A professora finge que os bebês estão com o nariz coçando como o bebê do livro) (8)
80. Vem, “B”, coçar teu nariz.(A prof.^a.dirige o olhar a um bebê que está afastado dela e chama-o para participar)(3)
81. Coça, coça, coça.(A prof.^a.imita novamente a coceira do nariz do personagem) (8)
82. Vem cá, “B”.(A prof.^a.volta a chamar o bebê que está afastado dela) (3)
83. E pra quê?(A prof.^a.pergunta olhando a ilustração) (6)
84. Atchim! (A prof.^a.imita o espirro do personagem) (8)
85. (lendo)Quem gosta do nariz do bebê?(A prof.^a.lê e dirige seu olhar a “A”, que continua à sua frente)(1)
86. Eu gosto.(A prof.^a.comenta e sorri olhando para “A”) (9)
87. (lendo):O vovô gosta do nariz do bebê.(A prof.^a.lê e levanta o livro para que todos vejam. Nesse momento “Be” resolve descer de seu colo) (1)
Vá pegar o carrinho, vá.
88. Vamos ver mais o que é que o bebê tem?(Com o livro aberto a prof.^a.dirige seu olhar aos bebês e chama a atenção deles) (3)
89. O bebê tem mais o quê?(A prof.^a.pergunta virando a página do livro) (5)
90. (lendo):O bebê tem orelhas.(A prof.^a.lê e mostra a ilustração) (1)
91. Cadê a orelha de “Bi”?(A prof.^a.dirige seu olhar a “Bi”, que está distante) (9)
92. “Bi”, cadê tua orelha?(Novamente a professora pergunta dirigindo o olhar a “Bi”, que está distante) (9)
93. Cadê a orelha de “H”?(A prof.^a.procura por “H” e dirige seu olhar a ele) (9)
94. Cadê a orelha de “N”?(A prof.^a.pergunta e estende sua mão para “N”) (9)
95. Vem cá, “N”. (A prof.^a.chama “N” para participar) (3)
96. Olha a orelha de “A”. (A prof.^a.toca a orelha de “A” que está à sua frente) (9)
97. Olha a orelha de “E”. (A prof.^a.toca sua própria orelha) (9)
98. Olha a orelha de “Be”. (A prof.^a.toca a orelha de “Be” que está à sua frente”) (9)
99. Cadê tua orelha, “Ed”?(A prof.^a.dirige seu olhar a um bebê que está distante)(9)
100. Olha a orelha de “Ed”.(A prof.^a.aponta para “Ed” e toca sua própria orelha como referência) (9)
101. Olha a orelha do bebê.(A prof.^a.mostra a orelha do personagem do livro) (4)
102. Pra quê serve a orelha do bebê?(A prof.^a.pergunta olhando para “A”, que continua atenta à leitura) (6)
103. (lendo):São menores que a do coelho.(A prof.^a.lê e aponta a ilustração)(1)
104. A do coelho é bem grande.(A prof.^a.comenta enquanto aponta a ilustração) (4)
105. Olha a orelha do coelho.(A prof.^a.mostra a ilustração) (4)
106. (lendo):Estão atentas a tudo ao seu redor.(A prof.^a.lê e toca sua própria orelha) (1)
107. O que é que está acontecendo lá fora?(A prof.^a.pergunta com o livro aberto) (9)
108. Olha, uma música.(A prof.^a.se refere a um som que os bebês ouvem) (9)
109. Uma música sabe de quê? Da quadrilha.(A prof.^a.relaciona a leitura à experiência de ouvir música de quadrilha) (9)
110. (lendo):Fica uma de cada lado. (A prof.^a.lê , mostra a ilustração e toca suas próprias orelhas)(1)
111. Tem a do lado direito.(A prof.^a.descreve a localização das orelhas)(4)
112. E tem a do lado esquerdo.(A prof.^a.descreve a localização das orelhas) (4)
113. Tem uma orelha desse lado.(A prof.^a.toca a orelha de “A”) (9)
114. Tem outra desse lado. (A prof.^a.toca a outra orelha de “A”) (9)
115. Vem cá, “N”.(A prof.^a.chama a atenção de “N” novamente) (3)
116. Cadê a orelha de “N”?(A prof.^a.pergunta dirigindo seu olhar a “N”) (9)
117. (lendo):Escuta o som das novidades. (A prof.^a.lê , mostra a ilustração)(1)
118. (lendo):Quem gosta da orelha do bebê?(A prof.^a.lê , mostra a ilustração) (1)
119. Quem será?(A prof.^a.pergunta enquanto vira a página do livro) (5)
120. Vamos ver?(A prof.^a.estimula os bebês a prestarem atenção) (3)
121. Eita, o irmãozinho da bebê.(A prof.^a.nomeia o personagem da ilustração) (4)
122. O irmãozinho da bebê gosta da orelha dela. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração) (4)
123. Olha, brincando, olha. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração) (4)
124. Ó o que o bebê tem.(A prof.^a.mostra a ilustração enquanto vira a página) (4)
125. O bebê tem barriga.(A prof.^a.descreve o que vê na ilustração) (4)
126. Cadê a barriga de “N”?(A prof.^a.pergunta e vai se aproximando da bebê) (9)

127. Olha aqui. (A prof.^a.segura a barriga da bebê) (9)
128. O bebê tem barriga. (A prof.^a.descreve a ilustração) (4)
129. Cadê a tua barriga, “R”? (A prof.^a.pergunta aos bebês que estão um pouco distantes dirigindo-lhes o olhar) (9)
130. Cadê a tua barriga, “G”? (A prof.^a.pergunta aos bebês que estão um pouco distantes dirigindo-lhes o olhar) (9)
131. Olha a barriga do bebê. (A prof.^a.passa o dedo sobre a ilustração) (4)
132. Sabe o que tem no meio da barriga do bebê? (A prof.^a.pergunta com o livro aberto, de frente para os bebês) (5)
133. O umbigo, olha. (A prof.^a.aponta a ilustração) (4)
134. Cadê, “N”, o teu? (A prof.^a.passa a mão sobre a barriga de “N”) (9)
135. Olha aqui. (A prof.^a.tem o livro aberto de frente para os bebês) (4)
136. Cadê a barriga de “R”? (A prof.^a.passa a mão sobre a barriga de “R”) (9)
137. A barriga de “R”. (A prof.^a.volta a mostrar o livro) (4)
138. E pra que serve o umbigo? (A prof.^a.pergunta com o livro aberto e virado para os bebês) (6)
139. **(lendo): Uma barriga toda redonda, lisinha e macia.** (A prof.^a.lê apontado as ilustrações) (1)
140. Vem cá, “N”. (A prof.^a.chama “N”, que está se afastando do grupo) (3)
141. E dá vontade de fazer assim, brincadeirinha. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração enquanto tenta tocar a barriga de “A”, que permanece à sua frente) (4)
142. Brincadeirinha na barriga. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração enquanto faz cócegas em “A”) (4)
143. Hoje eu não tô muito a fim de ouvir história... (A prof.^a.comenta ao perceber que quase todos os bebês foram pra longe da leitura) (7)
144. Quem gosta da barriga do bebê? (A prof.^a. pergunta enquanto mostra a ilustração) (5)
145. Eu acho que é a titia. (A prof.^a.conecta a personagem que vê no livro a “tia” dos bebês) (9)
146. Fazendo cócegas, na barriga do bebê. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração) (4)
147. E o que será que o bebê tem mais? (A prof.^a.pergunta enquanto vira a página) (5)
148. Vamos ver? (A prof.^a.chama os bebês a participar) (3)
149. Olha, “A”. (A prof.^a.dirige seu olhar a “A”, única bebê próxima, e aponta a ilustração) (3)
150. **(lendo) O bebê tem duas perninhas.** (A prof.^a.lê e toca as pernas de “A”) (1)
151. Olha as perninhas. (A prof.^a.toca novamente as perninhas de “A”) (9)
152. O bebê tem duas perninhas. (A prof.^a.descreve o que vê na ilustração) (4)
153. **Duas perninhas roliças.** (A prof.^a.lê e mostra a ilustração) (1)
154. Quem tem perninhas roliças aqui? (A prof.^a.pergunta dirigindo seu olhar a “Be”) (9)
155. “Be” tem perninha roliça. (A prof.^a.toca as pernas de “Be”) (9)
156. “G”, “G” tem perninha roliça. (A prof.^a.dirige seu olhar a “G”) (9)
157. Também quem tem? (A prof.^a.pergunta percorrendo a sala com o olhar) (6)
158. “Bi”. (A prof.^a.dirige o olhar a “Bi”, falando ainda sobre as perninhas) (9)
159. “Bi”, cadê você, cadê suas perninhas roliças? (A prof.^a.pergunta dirigindo seu olhar a “Bi”) (9)
160. Vem cá, deixa eu ver. (A prof.^a.convida “Bi” a participar da atividade dirigindo-lhe o olhar) (3)
161. Tu tem, “R”, perninha roliça? (A prof.^a.pergunta dirigindo seu olhar a “R”) (9)
162. Cadê as perninhas de “R”, cadê? (A prof.^a.pergunta e se projeta para alcançar o bebê) (9)
163. As perninhas de “R”. (A prof.^a.consegue tocar as pernas de “R”) (9)
164. E as de “B”? (A prof.^a.dirige seu olhar a “B”, que está distante dela) (9)
165. “B”, cadê tuas perninhas? (A prof.^a.pergunta e continua dirigindo seu olhar a “B”) (9)
166. “B” tem perninhas roliças. (A prof.^a.comenta enquanto volta a olhar para o livro) (9)
167. Olha as do bebê. (A prof.^a.aponta a ilustração) (4)
168. Olha o sapato. (A prof.^a.aponta a ilustração) (4)
169. **(lendo): Que levam ele para todo lugar.** (A prof.^a.lê enquanto levanta o livro para melhor visualização) (1)
170. Quem é que anda aqui? (A prof.^a.pergunta olhando para “A”) (9)
171. Quem anda é “B”. (A prof.^a.dirige seu olhar a “B”) (9)
172. “B” já consegue ficar em pé, né, “B”? (A prof.^a.comenta olhando para o livro e, ao perguntar, dirige o olhar a “B”) (9)
173. E andar sozinho. (A prof.^a.comenta e volta a olhar para o livro) (9)
174. **(lendo): E ajuda na diversão.** (A prof.^a.lê com o livro aberto à altura dos bebês) (1)
175. O bebê tá correndo, brincando, ó. (A prof.^a.mostra a ilustração) (4)
176. **(lendo): Sustenta o bebê nas brincadeiras.** (A prof.^a.lê com o livro aberto à altura dos bebês e dirige seu olhar a “A”, que tenta pegar o livro) (1)

177. **(lendo): E quem é que gosta das perninhas do bebê?** (A prof.^a. pergunta dirigindo seu olhar a “A” e procurando o olhar de outros bebês) (1)
178. **Quem será?** (A prof.^a. pergunta virando a página do livro) (5)
179. **Vamos ver quem gosta?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “A” mais uma vez) (3)
180. **Quem gosta?** (A prof.^a. pergunta enquanto tenta virar a página que está sendo segurada por “A”) (5)
181. **Eu acho que é o papai.** (A prof.^a. comenta dirigindo o olhar a “A”) (9)
182. **Olha, o papai brincando com as perninhas do bebê.** (A prof.^a. mostra a ilustração enquanto descreve) (4)
183. **Colocou no ombro e saiu brincando por aí.** (A prof.^a. mostra a ilustração enquanto descreve) (4)
184. **O que será que o bebê tem mais?** (A prof.^a. pergunta e vai virando a página) (5)
185. **(lendo): O bebê tem dez lindos dedinhos.** (A prof.^a. lê e mostra a ilustração) (1)
186. **Cadê os dedinhos de “G”?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “G”) (9)
187. **Cadê os dedinhos de “T”?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “T”) (9)
188. **Cadê os dedinhos de “B”?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “B”) (9)
189. **Olha, “B”, os dedinhos.** (A prof.^a. dirige o olhar a “B” e mostra os dedinhos) (4)
190. **Cadê o teu?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “B”) (9)
191. **Cadê o teu?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “A” e inclinando-se para tocá-la) (9)
192. **Olha os dedinhos de “A”.** (A prof.^a. segura os dedos da mão de “A”) (9)
193. **O do pé, olha os do pé.** “A”. (A prof.^a. segura os dedos do pé de “A”) (9)
194. **Aqui, ó, os dedinhos do pé.** (A prof.^a. segura os dedos do pé de “A”) (9)
195. **Cadê os dedinhos de “T”?** (A prof.^a. dirige o olhar a “T”, que está distante) (9)
196. **Tá apontando olha, serve para apontar pra conchinha do mar.** (A prof.^a. aproveita a reação de uma bebê que está usando o dedinho para apontar) (7)
197. **Cadê teus dedinhos, “N”?** (A prof.^a. pergunta a “N”, que acabou de se aproximar) (9)
198. **Olha os dedinhos de “N”.** (A prof.^a. mostra os dedos da mão de “N”) (9)
199. **Os dedinhos de “N”.** (A prof.^a. segura os dedos da mão de “N”) (9)
200. **Cadê os dedinhos de “T”?** (A prof.^a. pergunta a “T”, que está distante e distraída) (9)
- “T”, oi, bom dia!
- Aqui, ó, bom dia.
201. **Olha os dedinhos do bebê, ele tem dez dedinhos.** (A prof.^a. aponta a ilustração) (4)
202. **Cinco em cada pé e cinco nas mãozinhas.** (A prof.^a. aponta a ilustração e balança sua própria mão) (4)
203. **(lendo): Dedinhos que sustentam as pernas quando o bebê fica na ponta dos pés e que dá vontade de experimentar.** (A prof.^a. lê enquanto toca as pernas e depois os pés de “N”) (1)
204. **Quem é que bota o pezinho aqui na boca?** (A prof.^a. pergunta percorrendo a sala com o olhar) (9)
205. **“N” bota.** (A prof.^a. comenta dirigindo o olhar a “N”) (9)
206. **“Be” bota.** (A prof.^a. comenta dirigindo o olhar a “Be”, que tenta pegar o livro) (9)
207. **Tu bota teus pezinhos na boca.** “T”? (A prof.^a. pergunta a “T”, que está distante) (9)
208. **Coloca.** (A prof.^a. comenta dirigindo o olhar a “T” e sorrindo) (9)
209. **E “Bi”?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “Bi”, que está distante) (9)
- Bianca que dançar, né?
210. **E “B”, tu coloca teus dedinhos na boca?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “B”) (9)
211. **E “G”?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar a “G”) (9)
- (Pausa para solução de problema)
212. **(lendo): Quando o bebê fica na ponta do pé, ele descobre o mundo todo.** (A prof.^a. lê com o livro aberto e suspenso acima da altura das crianças) (1)
213. **(lendo): Quem gosta dos dedinhos do bebê?** (A prof.^a. lê e baixa o livro a altura dos bebês) (1)
214. **Quem será que gosta?** (A prof.^a. pergunta enquanto vira a página) (5)
215. **Eita, o cachorrinho.** (A prof.^a. descreve a ilustração) (4)
216. **Brincando, ó.** (A prof.^a. descreve a ilustração e mostra aos bebês) (4)
217. **Quando o bebê foi tomar banho o cachorrinho pulou na banheira.** (A prof.^a. descreve o acontecimento e mostra a ilustração aos bebês) (4)
218. **E o que será que o bebê tem?** (A prof.^a. pergunta enquanto vira a página) (5)
219. **Quem é o dono desses olhos, nariz, barriga, barriga, dedinhos?** (A prof.^a. pergunta enquanto toca as partes do corpo de um dos bebês) (9)
220. **Que mais que tem aqui?** (A prof.^a. pergunta dirigindo o olhar ao bebê no qual tocou) (9)
221. **Pezinho, orelha, olhos...** (A prof.^a. volta a tocar o bebê do trecho 219) (9)
222. **Oi, “Be”, quem é o dono de tudo isso?** (A prof.^a. pergunta dirigindo seu olhar e o livro a “Be”, que está chorando) (6)

223. É “Be”. (A prof.^a acaricia a cabeça de “Be”) (9)
224. “Be” é o dono desses olhos, do nariz, da orelha... (A prof.^a toca “Be” enquanto diz os nomes das partes do corpo) (9)
225. Olha aqui o bebê, tomou banho. (A prof.^a volta a mostrar a ilustração do livro) (4)
226. E tá brincando. (Com o livro aberto, a professora descreve a ilustração) (4)
227. E o bebê, ó, adorável da cabeça aos pés. (Com o livro aberto, a professora descreve a ilustração) (4)
228. Todo mundo aqui gosta do bebê por completo. (Com o livro aberto, a professora descreve a ilustração) (4)
229. A mamãe, o vovô, a irmã, o papai e até o Totó. (Com o livro aberto, a professora descreve a ilustração) (4)
230. Até o cachorrinho. (Com o livro aberto, a prof.^a descreve a ilustração) (4)
231. Vamos dar tchau pro bebê? (A prof.^a acena para a ilustração, estimulando os bebês a fazerem também) (12)
232. Tchau, bebê. (A prof.^a acena para a ilustração, estimulando os bebês a fazerem também) (12)
(Pausa para acalmar um bebê)
233. Vamos cantar uma música das mãos: Abre, fecha, abre e fecha, abre e fecha as mãos. Abre, fecha, abre e fecha, abre e fecha as mãos. Ponha no coração. (A prof.^a canta) (10)
234. Abre, fecha, abre e fecha, abre e fecha as mãos. Abre, fecha, abre e fecha, abre e fecha as mãos. Ponha no coração. (A prof.^a canta) (10)
235. E agora? Palminhas, palminha nós vamos bater, depois as mãozinhas pra trás esconder. De leve de leve nós vamos bater, depois as mãozinhas pra trás esconder. Bem forte, bem forte nós vamos bater, depois as mãozinhas pra trás esconder. Bem rápido, bem rápido nós vamos bater, depois as mãozinhas pra trás esconder. Onde está a mão direita? Eu estou aqui. Onde está a mão esquerda? Eu estou aqui. Como vai você? Eu vou muito bem. Eu já vou embora. Eu já vou também, tchau! (A prof.^a canta se despedindo da história) (10)
236. Tchau, história. (A prof.^a acena para o livro) (12)
237. Vamos dar tchau à história. (A prof.^a acena para o livro, estimulando os bebês a fazerem também) (12)
238. Tchau, historinha. (A prof.^a acena para o livro, estimulando os bebês a fazerem também) (12)

APÊNDICE 08 - Tempo das Sessões de Leitura durante o ano – Professoras X e Y

Sessão	Tempo – Professora X	Tempo – Professora Y
1	21 min 49s	32 min 29s
2	17 min 95s	36min 22s
3	29 min 30s	20min 32s
4	30 min 29s	13min 45s
5	17 min 50s	24min 36s
6	-----	28min 19s

APÊNDICE 09– Roteiro de observação dos bebês durante as sessões de leitura

Sala Observada: Sessão 5 - Berçário Professora X	Data: 10/12/2015
Tópicos de observação	Dados observados
1- Como os bebês se comportam nos momentos de leitura/contação de histórias?	Os bebês ficaram muito atentos à leitura da professora. A professora leu a história de Pedrinho, no tatame, como costuma fazer. Na maior parte do tempo os bebês permaneceram atentos à leitura. Um deles, inclusive, segurou o livro para a professora durante um bom tempo.
2 - Que reações os bebês apresentam durante a leitura?	Os bebês dirigiram seu olhar à professora e ao livro por longos períodos. Às vezes ficavam dispersos e procuravam outras coisas para fazer, mas quase sempre retornavam para ouvir a leitura. E mesmo quando estavam distantes era impressionante o quanto eram responsivos às perguntas e chamadas para participação feitas pela professora. Quando a professora fazia perguntas, os bebês respondiam com gestos, balbucios ou mesmo apontando as páginas do livro que ela estava lendo.
3 - O que os bebês fazem com os livros de literatura quando esses são disponibilizados?	Alguns procuram logo a professora, num claro pedido de “lê pra mim”, reconhecendo nela a capacidade de “fazer o livro falar”. Outros ainda colocam na boca e tem dificuldades para passar as páginas, mas alguns já demonstram muita desenvoltura para manusear e se arriscam em balbucios, apontando as ilustrações e interagindo com o objeto.
4- Como interagem com os livros de literatura? (Demonstram diferenciar o livro de outros objetos, como os brinquedos?)	Enquanto o livro estava na mão da professora, os bebês tentaram pegar, passar as páginas e apontaram para as ilustrações. Quando ela acabou a leitura e escondeu o livro atrás de si, logo um bebê pegou o exemplar enquanto um segundo já veio trazendo outro livro para que ela lesse. Nos momentos em que a professora pediu que escolhessem um “livro para ler”, os bebês pegaram exemplares e usaram de modo semelhante à professora. Vez ou outra eles colocavam na boca e os mais novinhos tinham alguma dificuldade para passar a página, mas percebi que eles que eles continuam muito interessados tanto em ouvir a leitura quanto em manusear os livros.
5 - Com quem e de que forma interagem nas situações de leitura literária? (Educadoras, outros bebês, apenas com o livro?)	Os bebês interagiram com a professora e com os colegas. Um fato interessante foi a continuidade que uma das bebês deu a situação interativa mesmo quando a professora não estava mais olhando para ela (o momento da chupeta). Também foi interessante a tentativa de tocar as partes do corpo dos colegas da mesma forma que a professora estava fazendo. Nessa leitura também registrei um momento em que um bebê demonstra descontentamento com o fato de sua barriga ser tocada pela professora (ao que ela respeita e não insiste).

APÊNDICE 10 – Roteiro de observação dos bebês durante as sessões de leitura

Sala Observada: Sessão –5 Berçário Professora Y	Data: 14/12/2015
Tópicos de observação	Dados observados
1- Como os bebês se comportam nos momentos de leitura/contação de histórias?	No início da leitura havia muito barulho e dispersão na sala, mas, ao serem chamados e verem o livro, os bebês foram se acomodando junto da professora. Durante a leitura eles tentaram pegar o livro das mãos da professora várias vezes, apontaram para as páginas, tentaram passá-las antes da docente fazer e disputaram lugares para ficar mais perto dela.
2 - Que reações os bebês apresentam durante a leitura?	Mesmo tendo sido um pouco tumultuado porque havia muito barulho e choro, foi impressionante o quanto os bebês tiveram momentos longos de concentração na leitura. Além disso vi que alguns imitam as expressões de surpresa da professora e interagem com os personagens (dando tchau, por exemplo). No momento em que foram convidados a “cantar parabéns” para a galinha do livro os bebês mostraram muita alegria em fazê-lo.
3 - O que os bebês fazem com os livros de literatura quando esses são disponibilizados?	Nessa sessão, em particular, em vez de outros livros, a professora foi passando o livro que leu para que cada bebê “lesse um pouquinho”. Essa ação trouxe algumas disputas, já que todos queriam ler o livro ao mesmo tempo. Mas percebi que todos queriam ler! Eles tocavam, apontavam, balbuciavam e demonstravam certa ansiedade para que o livro chegasse a eles.
4- Como interagem com os livros de literatura? (Demonstram diferenciar o livro de outros objetos, como os brinquedos?)	Quando a professora disponibilizou o livro, percebi que ela indicava “abre o livro” e os bebês já sabiam o que ela queria dizer. Uma bebê apontou para o cachorro da ilustração e falou “au au”. Também observei que, aparte os momentos em que queriam tomar o livro dos colegas, os bebês ficaram atentos ao jeito que seus pares manuseavam o livro. Havia uma expectativa clara nos olhinhos curiosos. Alguns ainda tinham certa dificuldade para abrir o livro, o que pode ser também por conta do exemplar de hoje ter folhas mais finas que os demais que já os vi manuseando.
5 - Com quem e de que forma interagem nas situações de leitura literária? (Educadoras, outros bebês, apenas com o livro?)	Os bebês interagiram com a professora, sendo responsivos aos seus convites de interagir com o livro e com os personagens e também dedicando sua atenção à docente. Além disso, os bebês interagiram entre eles, tanto com troca de olhares e sorrisos quanto em intensas disputas pelo objeto de desejo – o livro. Eles também ficaram atentos às leituras que os coleguinhas fizeram e interagiram apontando ilustrações, inclusive. Senti falta de mais apoio das auxiliares para que os bebês pudessem ter algumas necessidades atendidas e conseguissem se concentrar na leitura da história.

ANEXOS

ANEXO 01 – Carta de Anuência Prefeitura do Recife



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Recife, 22 de abril de 2015.

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que **Letícia Carla dos Santos Melo Hampel**, estudante do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, está autorizada a realizar, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife abaixo relacionadas, pesquisa relativa ao seu projeto intitulado “**Entre choros, sorrisos e histórias – como acontece a mediação de leitura com bebês?**”.

Salientamos que, caso haja ação de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

UNIDADE EDUCACIONAL	RPA
CMEI Dr. Albérico Dornelas Câmara	RPA 1
Creche Municipal Professor Francisco do Amaral	RPA 1
CMEI Professor Paulo Rosas	RPA 4
Creche Municipal de Afogados	RPA 5
CMEI Mangueira	RPA 5
CMEI 8 de Março	RPA 6

Atenciosamente,


Maria Angelica Pitanga
Assessora Técnica – SEGEP
Mat. 61.720-2

ANEXO 02

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA**

PROJETO de Mestrado: Entre choros, sorrisos e histórias – como acontece a mediação de leitura com bebês?

RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS: Letícia Carla dos Santos Melo Hampel

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que iremos fazer na sala onde ele(a) frequenta. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não permitir ou interromper a participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa no momento em que assim desejar.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa será necessário filmar a professora, juntamente com seu grupo de bebês nas atividades com rodas de história realizadas em sala. Tais imagens serão analisadas na pesquisa, podendo vir a ser apresentadas em espaços acadêmicos, tais como congressos ou aulas na universidade.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização para utilização das imagens coletadas de seu filho(a) na certeza de que, dessa forma, você estará contribuindo para fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos.

Identificação do participante:

Nome: _____

☐ Sim. Aceito que as filmagens e fotos coletadas durante a pesquisa sejam utilizadas em publicações acadêmicas, apresentação de trabalhos em congressos ou formação de professores.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pela pesquisa

Primeira testemunha

Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2015.

ANEXO 03**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA**

PROJETO de Mestrado: **Entre choros, sorrisos e histórias – como acontece a mediação de leitura com bebês?**

RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS: Letícia Carla dos Santos Melo Hampel

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que iremos fazer na sala onde você é professora. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não desistir ou interromper sua participação na pesquisa no momento em que assim desejar.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa será necessário filmar você, juntamente com seu grupo de bebês nas atividades com rodas de história realizadas em sala. Tais imagens serão analisadas na pesquisa, podendo vir a ser apresentadas em espaços acadêmicos, tais como congressos ou aulas na universidade.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização para utilização das suas imagens coletadas na certeza de que, dessa forma, você estará contribuindo para fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos.

Identificação do participante:

Nome: _____

☐ Sim. Aceito que as filmagens e fotos coletadas durante a pesquisa sejam utilizadas em publicações acadêmicas, apresentação de trabalhos em congressos ou formação de professores.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento.

Professora Participante

Responsável pela pesquisa

Primeira testemunha

Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2015.